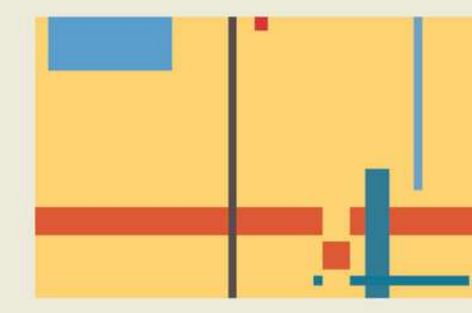
٣٨

إعادة تشكيل الجامعة

علاقات جديدة بين البحث والمعرفة والتدريس



رونالد بارنيت



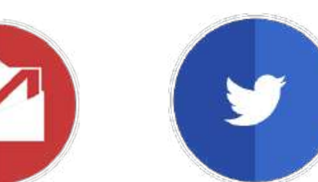





مكتبة
طريق العلم


.com
mohamed khatab





إعادة تشكيل الجامعة

إعادة تشكيل الجامعة

علاقات جديدة بين البحث والمعرفة والتدريس

رونالد بارنيت

نقله إلى العربية

د. شكري مجاهد

راجعه

د. عبدالله أبو الكباش



Original Title:
Reshaping the University
New Relationships between Research, Scholarship and Teaching

Ronald Barnett

ISBN- 13: 978 0335 21701 X

First Published by: Open University Press, McGraw-Hill Education
McGraw-Hill House, Shoppenhangers Road, Maidenhead, Berkshire, England SL6 2QL, UK
and
Two Penn Plaza, New York, NY 10121-22889, USA

المملكة العربية السعودية – شارع العليا العام – جنوب برج المملكة – عمارة الموسى للمكاتب
هاتف 2937574 - 2937581 فاكس: 2937588 ص.ب: 67622 الرمز: 11517

Obeikan Publishers, North King Fahd Road, P.O. Box 62807, Riyadh 11595, Saudi Arabia

الطبعة العربية الأولى 1430هـ - 2009م

ISBN 8 - 809 - 54 - 9960-978

ح مكتبة العبيكان، 1430هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
بارنيت، رونالد
إعادة تشكيل الجامعة./ رونالد بارنيت؛ شكري عبدالمنعم مجاهد.- الرياض، 1430هـ
286 ص؛ 17 × 24 سم.
ردمك: 8-809-54-9960-978
1. الجامعات والكليات - تنظيم وإدارة
أ. مجاهد، شكري عبدالمنعم (مترجم) ب. العنوان
ديوي 378,1 5442 / 1430

رقم الإيداع: 5442 / 1430
ردمـــــك: 8-809-54-9960-978

هذا الكتاب من كتب مشروع الترجمة المشترك بين وزارة التعليم العالي وشركة مكتبة العبيكان

تقديم معالي وزير التعليم العالي

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله ﷺ وبعد: تحرص وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على تشييد بنية متينة للتعليم العالي في المملكة تأخذ في الحسبان متطلبات مجتمعها وثقافته الإسلامية العريقة، وفي الوقت نفسه تحاكي أنظمة التعليم العالي العالمية. وكان الغرض الأساس للسعي وراء هذا الهدف هو تطوير العملية التعليمية، وكذلك تطوير النظام الإداري المصاحب خاصة في ضوء الطفرة المعلوماتية والعولمة والمنافسة الشديدة بين مؤسسات التعليم العالي على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

ونظراً لما حققه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من تطور كمّي ونوعي بدعم سخي من حكومتنا الرشيدة بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز، وسمو ولي عهده الأمين، الأمير سلطان بن عبدالعزيز -يحفظهما الله- فقد ظهرت الحاجة بشكل أكبر لتوفير المصادر المختلفة لتعزيز توعية الأفراد العاملين في حقل التعليم العالي بما ينشر في هذا المجال باللغات الأجنبية. لذا، رأت وزارة التعليم العالي ترجمة عدد من الكتب ذات العلاقة بمجالات التطوير الأكاديمي وتقديمها باللغة العربية؛ لتكون في متناول جميع العاملين في القطاع الأكاديمي. ونظرا لقلة مثل هذه الكتب في المكتبة العربية، فقد سعت الوزارة إلى توفيرها بشكل سريع وفاعل، وعليه كان مشروع الترجمة هذا. ولقد قامت الوزارة باختيار كتب تحوي دراسات حازت قبولا وانتشارا في الكثير من المؤسسات التعليمية ذات الشهرة العالمية وأنجزت بأيدي عدد من الأكاديميين والإداريين المهتمين بالتطوير في التعليم العالي. وعالجت الدراسات في هذه الكتب قضايا متعلقة بكل من تطوير مهارات الأساتذة ورؤساء الوحدات الأكاديمية والإداريين في أكثر الجامعات العالمية تقدما. كما تناولت هذه الكتب قضايا مثل: التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، ومهارات التعليم والتعلم، وتقنيات التعليم الحديثة، والتخطيط الإستراتيجي الخاص بالتعليم، والاختبارات والتقويم، ومواءمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل،

وتحقيق الجودة في مدخلات ومخرجات التعليم العالي وغير ذلك من الموضوعات ذات العلاقة.

ووقع اختيار الوزارة على مكتبة العبيكان للنشر للتعاون معها في نشر ترجمات هذه السلسلة من الكتب الأكاديمية المتخصصة، وذلك لما لهذه المكتبة من خبرة وتميز في مجال النشر وفي ميداني التأليف والترجمة والكفاءة في الأداء. وقامت مكتبة العبيكان بمهمة الاتفاق مع الناشرين للكتب الأجنبية ومن ثم ترجمتها وتقديمها للقارئ بالشكل المناسب، وقد تم مراجعة هذه الكتب من قبل فرق أكاديمية متخصصة.

وتأمل الوزارة أن تكون بهذا المشروع قد أسهمت بوضع دليل متكامل عن الدراسات المهمة والمشروعات والأفكار ذات العلاقة بتطوير التعليم العالي بين أيدي جميع أعضاء الهيكل الأكاديمي و الإداري في الجامعات، ابتداء من مديري الجامعات إلى أول الصاعدين على سلم التعليم والإدارة فيها.

وإذ تقدم هذه الكتب وأفكارها خلاصة تجارب المجتمعات الأكاديمية المتطورة في هذا المجال فإنها لا تقلّل من الخبرات ولا التجارب الميدانية المحلية لدينا، وتلك المستمدة من ديننا الحنيف وثقافتنا، بل إنها ستعزز دور المجتمع الأكاديمي والإسهام في بناء وطننا الكريم، كما ستساعدنا على التخلص من الأخطاء التي مررنا بها أو وقعت لغيرنا فنتجنب تكرارها.

ولا يفوتني أن أشكر معالي الدكتور خالد بن صالح السلطان مدير جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وسعادة الدكتور سهل بن نشأت عبدالجواد، وكيل الجامعة للدراسات والأبحاث التطبيقية، وجميع من عمل معهم على جهودهم المباركة لإخراج هذا المشروع إلى أن أصبح واقعا ملموساً وجهداً متميزاً، والذي سيكون له -بإذن الله- مردود إيجابي على المجتمع.

وفي الختام يسرنا أن تنشر وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع مكتبة العبيكان للنشر هذه السلسلة من ترجمات الكتب الأكاديمية المتخصصة، ونأمل

أن تكون دليلا معرفيا يسهم في التطوير والتنمية، وذلك بجانب ما توافر في السابق؛ لننطلق للمستقبل بأحسن ما توافر لدينا من خبراتنا الخاصة وما نتعلمه من تجارب الآخرين في جوانب البحث العلمي والأكاديمي في العالم... والله ولي التوفيق،،،

المحتويات

الموضوع | الصفحة

مُقدِّمة

رونالد بارنيت

بدايات

لقد احتدم الجدل حول العلاقة بين التدريس والبحث حتى كَلّ وملّ كل من دخل فيه وصار، المتناظرون لا يلتفتون إلى أطروحات بعضهم البعض وأصبح كل واحد يتحدث بمنأى عن الآخر. فمنهم من يقول بضرورة وجود علاقة وثيقة إيجابية بين التعليم والبحث، وآخر يقول: إن التعليم والبحث يمثلان نشاطين منفصلين إلى حد بعيد - بل إنهما بالمنطق نوعان مختلفان من الأنشطة - ويدعى كذلك (وكأن هذه الإضافة من مقتضيات هذا الطرح) غياب الدليل التجريبي الذي يؤيد القول بوجود «علاقة وثيقة وإيجابية». وسط كل هذا تختلط الحقائق والقيم والآمال اختلاطًا يستعصي على التمييز. ولا يكاد يلاحظ أن أطراف الجدل لا يخاطب بعضهم بعضًا؛ وكل منهم يتحدث من مواقع متباينة القيم.

وبطبيعة الحال، هناك أصوات تتميز بتحديد أكبر، ولكن التفاصيل التي تشد الانتباه هي اختلافات على الفكرة القائلة بأن «الأمر كله يتوقف على»(*)؛ فطرف يقول: إن الأمر كله يتوقف على الموضوع، وطرف آخر، أكثر تصلباً، يرى الأمر متوقفاً على نوع المؤسسة التي نقصدها، في حين يرى آخرون أن الأمر كله يتوقف على مستوى الدراسة. وحتى في النقاط المحددة نواجه صعوبات، إذ غالبًا ما يوجد اختلاف في الرأي حول العلاقات القائمة بين التدريس والبحث، أو حتى على مجرد وجود مثل هذه العلاقات. فهل تدعم إستراتيجية البحث في مؤسسة ما حقًا إستراتيجية التعلم والتدريس فيها؟ فثمة اختلافات في الرأي حتى بين أعضاء فريق الإدارة المخضرم في هذا الموضوع.

(*) أي رد كل شيء إلى عامل واحد محوري. (المعرِّب).

ولا شك في أننا نستطيع جزئيًا تفسير اختلافات الرأي من خلال فهم اختلاف مصالح العمل المرتبطة بالمجال السياسي، أو نواب رئيس الجامعة، أو أتباع نواب رؤساء الجامعات. ويمكن التسامح مع الأكاديميين ذوي التوجه البحثي، وموظفي الهيئة الأكاديمية. إذا قدموا لنا آراء متوازنة، وإن مال منظورهم أو حكمهم إلى هذا الاتجاه أو ذاك. ولكن انحياز كثير من الآراء المطروحة يكون من تبعاته إهمال فرصٍ لاكتشاف علاقات جديدة بين التدريس والبحث وما يتصل بهما.

وحتى مصطلح «العلاقات»، مهما كان عام الدلالة، فإنه يأتي «بافتراضاته المسبقة». فغالبًا ما يدعونا متبني هذا المصطلح إلى تصور فرد واحد وتدريسه، أما القضية الرئيسة التي تجدر مناقشتها فهي مدى اعتماد تدريس الفرد على البحث الذي يقوم به ويعتبر هذا النموذج أساسياً. ومن المؤكد أن هناك علاقات أخرى، ولكنها أقل وضوحًا؛ فعلى سبيل المثال: هل يستند بحث الفرد إلى تدريسه، أم أن التدريس في القسم الذي ينتمي له هذا الفرد يتأثر بالبحث الذي يجري داخل قسمه؟ أما الأقل وضوحًا من هذا فاحتمالات أن يكون هذا الفرد مستندًا إلى بحث أجري في مكان آخر أو أن قسمه ربما يدار بطريقة تدفع وتحفز أعضاءه أن يجعلوا تدريسهم في سياق الأبحاث التي يقوم بها الباحثون في أماكن مختلفة من العالم. أما ما يكاد يغيب من إيحاءات مصطلح «علاقات» فهو افتراض أن كل ألوان العلاقات - إيجابية ومحايدة ومخالفة - قد توجد في آن واحد، ليس في مؤسسة واحدة فحسب؛ بل في قسم واحد.

وعلى هذا، فإن مصطلح «علاقات» نفسه ليس محايدًا؛ فهو يستحضر إيحاءات لتحفيز أشياء أو استبعاد أشياء؛ بل ربما حظر أشياء. وليس هذا من قبيل التزيد؛ فهذا الأمر تتوقف عليه موضوعات أساسية تتعلق برسم السياسات وتخصيص الموارد. فالبون شاسع بين أن أقوم أنا بوصفي معلمًا جامعيًا بإجراء بحث وربطه على نحو وثيق ومثمر بتدريسي، وبين أن يستند تدريسي إلى بحث قام به آخرون في أنحاء متفرقة من العالم. فإذا لم نلتزم الحذر، فقد يؤدي الخوض في مسألة «العلاقات» بين البحث والتدريس إلى فتح خيارات سياسية؛ ولكنه قد يغلق أخرى.

إن هـذا هو هدف هذا الكتاب: البحث في العلاقات بيـن البحث والتدريس بطريقة تتسـم بقـدر معقول من الحياد، وعلى هذا الأساس نحـدد إمكانية رؤية علاقات جديدة، واحتمالات جديدة.

الأشكال والمساحات

بيـن الجامعـات تنوع كبيـر لا يقتصر على اختـلاف رسالاتها وسماتهـا الداخلية؛ فالجامعات مؤسسات عاليـة الديناميكية. فهي تتحرك وتغير أشكالها؛ كأن تتغير قاعدة تخصصاتها مثلاً، أو أن يأخذ شكل تداخلها مع المجتمع صيغاً أعم أو أن تتعدل أولوياتها، ومعهـا يحدث تحول كبير فـي عملية التوازن بين أنشطتها. ويمكـن أن نقول: إن للجامعة بنيـة معمارية تتخذ فيها أنشطتها أشكالاً وتكوّن صيغًـا، وهذه الأشكال والصيغ في حالة تغير دائم.

ولمسألـة المساحـة ارتباط بهذا؛ فـإذا عَدَدْنـا الأنشطة الرئيسـة للجامعة - البحث والتعليم والإدارة - تتخذ أشكالاً كثيرة وتكوّن صيغًا؛ فإن مسألة المساحة تفرض احتمالات متنوعـة. فيمكن القـول: إن تاريخ الجامعة هو تاريخ خلق مساحة تلو الأخرى؛ فمع الزمن أضيـف للتعليـم الدرس العلمي المنهجي، ثم البحـث والإدارة وأنشطة التواصل مع خدمة المجتمـع، والإدارة التنفيذيـة واستغلال المعرفـة وتطبيقها، وكذلك، وضـع جدول أعمال «للمشاركة والدمج» وهو أحدث الأنشطة.

وكأن الجامعة في حالة توسع دائم؛ فالإمكانية قائمة دائمًا لإيجاد مساحة للأنشطة و(الأجنـدات) والخطابات الجديدة. ولكن مسألة الاحتمالات كذلك تفرض نفسها؛ فمن ناحية هناك خوف أن يأتي وقت تتكدس فيه الأنشطة وتتزاحم حتى تتخم الجامعة، برغم محـاولات مكتب إدارة المنشـآت الجامعية الجاهدة إيجاد أماكن لـكل ما يستجد داخل الجامعـة مـن أنشطة؛ فثمـة فرص لالتقاط الأنفاسـ أمام الجامعة؛ حيـث يشعر كل من أعضـاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية والطلاب أنفسهم بالضغط، فمهما شعروا جميعًا بانسداد جميع المنافذ؛ بسبب ضغط المهام العاجلة، فثمة احتمال بوجود متنفس.

إن الصـورة المجازية الأساسية (أو ما يمكن أن نسميها) أداة تطوير النقاش، التي يستند إليها هذا الكتاب ويستمد قوته منها، هي مجاز الأشكال والمساحات، فإذا تصورنا

أن البحث والتدريس يشغلان مساحات في الجامعة، أمكننا أن نطرح أسئلة من النوع الآتي: ما المساحات التي تشغلها هذه الأنشطة؟ وما أشكالها؟ وما علاقة كل مساحة منها بالأخرى؟ وما تصميمها العام؟ وهل تتوافر مساحات لأنشطة أخرى؟ وهل المساحات مفتوحة حقًا، أم أنها عمليًا مغلقة بصورة ما (بسبب الأيديولوجيات التي تمثلها أو ما تطلبه من موارد لشكل تلك المساحات)؟ وهل العاملون في هذه المساحات يشعرون بأنهم يملكونها بدرجة ما؟ وهل يمكن فتح مساحات جديدة داخل هذه الأنشطة نفسها؟

للمساحة على الأقل ثلاثة أبعاد؛ ولتأمل هذه الحقيقة لا بد من طرح المزيد من الأسئلة: هل يتم حجب بعض الأنشطة والخطابات؛ بحيث تختفي عن النظر، أو تهمش بحيث تفقد فاعليتها؟ وهل يطغى البحث على التدريس إلى درجة أن يخنق البحث التدريس أم أنه يوسعه؟ وهل يمكن إعادة صياغة النشاط التعليمي؟ هل البحث نفسه مصمم تصميمًا لا يتسم بالمرونة؟ وهل يمكن أن يتيح التخصص إمكانية مساحة جديدة، يتخذ فيها الدرس العلمي نفسه صورًا جديدة ومن ثم يسلط ضوءًا جديدًا على مناطق مهجورة في الحياة الأكاديمية؟

إن طرح مثل هذه الأسئلة من شأنه أن يستدعي توصيفًا فوريًا؛ ذلك لأن صورة المساحات والأشكال يمكن أن تسلط ضوءًا أكبر على مجمل أنشطة أي جامعة وعلاقاتها بالمجتمع الأكبر. وعندها ستضيع ملامح بعض الأشكال غير المميزة، والمتنازع عليها أصلاً داخل الجامعة، مع تحول نظرنا إلى الحدود بين الجامعة والمجتمع الذي يستضيفها، وهي حدود، على الأرجح، في حالة ذوبان سريع. وهنا يلجأ بالتأكيد إلى مصطلح بيتر سكوت «التعدي»: الذي يعني أن المجتمع الأكبر يتعدى، إن صح القول، على المساحة التي كانت خالصة للجامعة. ولكن السير ليس في اتجاه واحد: فنشاط الجامعة في المجتمع يزيد، ويمكن القول: إنها تتعدى على المجتمع. وربما كانت فكرة «التعدي» سلبية، لذلك نقترح مصطلحي "التأثير المتبادل" و"المشاركة" بديلين أكثر حيادية أو ربما أكثر إيجابية.

سيعالج الكتاب طرفًا من هذه القضية الكبرى؛ لكننا لن نصل إلى فهم أشكال الجامعة المعاصرة وأنماطها (الداخلية) حتى ننظر في ذلك السياق المجتمعي، بل

السياق السياسي الأوسع. وإذا أردنا أن نبحث عن فرص لمساحات جديدة يمكن أن تظهر في الجامعة أو تدخل إليها، فعلينا التفكير في أي قوى مؤثرة ربما تعمل على تشويه الجامعة بطريقــة أو بأخــرى. ولا جدال في أن فكرة «التشويه» مشحونة قيميًا: فهي لا توحي بمجرد حــدوث تغير فــي الشكل بل تقــول: إن هذا التغيير يدمــر أو يفسد الجامعــة كلها. وهناك مــن المشاركيــن في الكتــاب - أبرزهم بيتــرز وأولسن من جانب ونايــدو من جانب - من يحاول تبرير هذا الادعاء. وكان طرحهم مفاده أن القوى «الليبرالية الجديدة» التي تواجه الجامعة تشوه نشاطيها الجوهريين - التدريس والبحث - وما بينهما من علاقات.

مــن السهــل جدًا في سياق قــوى اقتصاديــة اجتماعية كبيرة، بل كوكبيــة لها أثرها علــى الجامعــة، أن نتصور الجامعة وقــد أصابها الخــراب (Readings 1996). وتوحي النبــرة العامة للمشــاركات هنا وتوجهها، بأن مثل هــذا التأويل يفتقر إلــى النضج، وأنه برغم التحديات الكبيرة التي تواجه الجامعة، يمكن - بقدر من الخيال والجهد - إدخال مساحــات جديدة إما لإعادة بناء الأنشطة القائمــة أو علاقاتها المشتركة أو بغرض فتح البــاب لأنشطة جديــدة. هذه الإمكانيات الإبداعية تعني وجــود احتمالات إبراز محاسن الجامعــة، وإحساسهــا بذاتها كمؤسســة متماسكة؛ وذلك بغض النظــر عن شكل النظام ومؤسساته المفردة. في الجامعة مساحات كثيرة لأنواع كثيرة من الأنشطة، ولبعض هذه المساحات وجودها المستقل ولكنها كذلــك لها علاقاتها المتداخلة الجديرة بالاهتمام؛ بل إن هناك ضوءًا يلمع في هذه المساحات فيضيئها؛ فتظهر في صور جديدة.

ربط البحث بالتدريس

إن قضيــة هذا الكتــاب الرئيسة هي «علاقات البحث بالتدريســ»، ولكن هذا الأمر، كما سنرى، لا يمكن دراسته دراسة جادة دون التعرض لمدى واسع من القضايا المرتبطة بهذين الموضوعين، منها ما ذكرناه ومنها ما سيأتي ذكره. وعلى سبيل المثال، يعرض في أكثــر من فصلٍ من هذا الكتاب موضوع البحث التخصصي، وهل يتخذ في سياق البحث الشــكل نفســه الذي يتخذه في سيــاق التدريس؟ وهــل يمكن أن يمثل جســرًا بين البحث والتدريســ؛ أي هل يمكن ربط النشاطين بهذه الطريقة؟ مثــال آخر، يبحث الكتاب فيما

يتعلق بالدرس العلمي: هل يمكن أن يؤخذ الدرس العلمي بجدية في الجامعة المعاصرة، أم تلفظه خطاباتها وأيديولوجياتها المعاصرة؟

ويبقى واقع الحال أن شكل الجامعة يتغير – مع إفساح المساحات لإضافة أنشطة وخطابات جديدة (لا سيما في مناخ الليبرالية الجديدة، تلك الخطابات التي ترتبط بالأسواق وإدرار الدخل)، لكن يظل البحث والتدريس هما النشاطين السائدين في الجامعة. ولا يمثل كل من البحث والتعليم منظومتين كبيرتين من الأنشطة الجامعية فحسب؛ وهذا يفرض قضايا ترتبط بعلاقاتهما، بل إن حجمهما الكبير يجعل لهما تأثيرًا ملحوظًا في غيرهما من المصادر الممكنة للطاقة والتنمية. فإن الفرص المتاحة لما يسمى بأنشطة المسار الثالث (أو إدرار الدخل) توزن جزئيًا على أساس إمكاناتها البحثية أو احتمالات تحويلها إلى مواقف تعليمية.

وهكذا فإن الأشكال الكبرى في مجمل المساحة التي تسمى الجامعة يشغلها التدريس والبحث، وعند التفكير في احتمالات إعادة تشكيل الجامعة، يكون من الصواب أن نركز اهتمامنا على هذين المجالين، فهل ثمة مساحة بينهما؟ وهل يبتعدان عن بعضهما؟ وهل تختلف علاقتهما البينية كليًا في بعض أجزاء الجامعة (إلى درجة أن الأجنحة المختلفة في الجامعة تكاد تمثل جامعات مختلفة؟) فإذا وجدت علاقات مختلفة بين البحث والتدريس، فكيف نفهم الأسس التنظيمية الحاكمة لهذه العلاقات؟ هل الملامح التنظيمية الرئيسة التي ترتبط بالتخصصات أم بهيئة التدريس؟ وإن كانت الأخيرة (هيئة التدريس) فكيف نفسر ذلك؟ هل يختار أفراد الهيئة اتجاهات مختلفة تتسق مع ما يولونه من أهمية لنشاطهم التعليمي أو البحثي، أم أن هناك قوى أخرى مؤثرة؟ وعلى سبيل المثال، هل ثمة إستراتيجية إدارية تفرق بين الأعضاء، فتميز منهم «الناشط بحثيًا» أم أن بعض الميادين الأكاديمية – كبعض المجالات المهنية الحديثة – أقرب إلى الطبيعة العملية ولا تزال في مراحلها الأولى لتأسيس قاعدة بحثية؟

من هنا يتضح أن رؤى العلاقات المتداخلة بين التدريس والبحث يمكن أن يصنف في مستويات مختلفة. ويمكن أن ننظر إلى التنظيمات الكبرى للمنشأة الجامعية، وأن ننظر

إلـى الفراغات التي تتخلل هـذه التنظيمات، فربما تبرز هذه النظـرات المسحية أنماطاً مختلفـة اختلافًا واضحًا. إذ قد تظهر دراسـة «كلية» أن البحث والتدريس داخل الجامعة نفسها لهما أنماط متباينة من مكان لآخر في هذه المؤسسة الواحدة، ويمكن أن نجد صورًا متعارضـة بدلاً من أن نجد توازنًا بين نشاطي البحـث والتدريس داخل الجامعة الواحدة، ونظـرًا لارتباط أعضاء هيئـة التدريس الشديد بالتخصصات المهنيـة والمواقع العملية، ربمـا وجدنا أن أعضاء هيئة التدريس الذيـن يوجهون طاقاتهم إلى التدريس يمثلون أقلية واضحـة، بينما ترتبط نسبة كبيرة منهم - بدرجات متفاوتة - بنشاطي البحث والتدريس معًا، في حين يسمح لنسبة منهم (قد تكون كبيرة)، ولأسباب عديدة، أن يكرسوا نشاطهم للبحـث وحده. وقد يوجد آخرون فـي المؤسسة نفسها لهم حيـاة أكاديمية مختلفة، حيث يمثـل الارتباط بالأنشطة المهنية الخالصة جـزءًا كبيرًا ومهمًا من سجلاتهم؛ بل إن هذا المدى البعيد من العلاقات المتعارضة قد يوجد داخل القسم الواحد.

وبعيدًا عن عملية التوزيع، قد تبرز أسئلة عن العلاقات بين التدريس والبحث. ففيما يخص الأعضاء المرتبطين بالتدريس والبحث في مثالنا الافتراضي؛ نتوقع وجود علاقات وثيقـة وإيجابية بين هذيـن النشاطين لديهم (برغم أن تحديد مـا إذا كان بحثهم يوجه تدريسهم أو أنه يثريه فحسب هو مسألة تحتاج إلى دراسة «انظر الفصل الذي كتبه ميك هيلـي في كتابنا هذا»). أما بالنسبة للأعضاء المرتبطيـن بالتدريس فقط، فالأرجح أن يكون ارتباط تدريسهم بالبحث ارتباطًا غير مباشر في أحسن الأحوال. وأما المرتبطون بالبحث فقط فلا حاجة مطلقًا للسؤال عن العلاقة بين البحث والتدريس لديهم.

ولكن ثمة أسئلة أخرى تُطرح حول اتجاه العلاقات بين البحث والتدريس في جامعتنا المفترضـة: هـل إستراتيجية البحث فيهـا وإستراتيجية التعلم والتدريسـ وإستراتيجية المـوارد البشرية تعمل كلها في تناغم أم تضارب؟ فـإذا قال نائب رئيس الجامعة وغيره مـن أعضاء الفريق الأعلى بوجود علاقة وثيقة (وضمنًا إيجابية) بين البحث والتدريس، فهل تعمل إستراتيجيات الجامعات فعلاً على وضع البحث والتدريس في مواجهة أحدهما الآخر؟ وهل معايير الألقاب الجامعية تقوم على الأداء البحثي وحده؟ وهل الأعضاء الذين

يكرسون أكبر جهودهم للتدريس يهمشون في ثقافة الجامعة؟ وهل يتم تشجيع الناشطين بحثيًا من الأعضاء على «استنقاذ» أنفسهم من التدريس؟

وإذا عدنا إلى مجاز المساحة، يمكن اعتبار البحث والتدريس بمنزلة الصفائح التكتونية(*) في مجمل الفضاء الذي يمثل الجامعة. وبهذا الوصف فهي أنشطة لا تستقر مطلقًا، لكنها قد تتباعد عن بعضها على الأقل فيما يخص نسبة كبيرة من هيئة تدريس الجامعة؛ وربما تتقارب بل تتداخل. ونتوقع أن هذين النوعين من الحركة يمكن مشاهدتهما في المؤسسة نفسها. فبعض الأقسام، أو بعض المسارات الدراسية، قد تؤثر عليها قوى وسياسات تجعل العلاقات بين البحث والتدريس في حالة تباعد، وأقسام أخرى يتقارب فيها المجالان ويترافقان على نحو نشط. ونكرر أن هذه الحركات المتناقضة يمكن مشاهدتها داخل القسم الواحد.

إعادة تشكيل الجامعة

يمكننا أن نَعُدّ البحث والتدريس حوارات. ولا شك في أن شكل هذه الحوارات يتنوع تنوعًا كبيرًا، حتى بعد أن نجعل البحث في جانب والتدريس في جانب آخر. فالحوارات التي تدور بين المؤرخين لا تتطابق مع الحوارات التي تدور بين علماء الطبيعة. والمعتاد أن المشاركين في حوارات العلوم الطبيعية دائمًا يزيدون عددًا عن المشاركين في العلوم الإنسانية (كما ينعكس على عدد الأسماء التي توضع على أوراق الأبحاث المنفردة في المجلات الأكاديمية). فإذا اعتبرنا الحوارات العلمية المتخصصة مساحات؛ فإنها توصف بالرحابة أو الضيق حسب درجة قبولها للتوسع وتعدد الأصوات.

يفتح عدد من المشاركين في هذا الكتاب إمكانية تحول التعليم العالي من سلعة إلى خبرة يصوغ الطلاب أنفسهم جزءًا كبيرًا منها، فالجامعة ليست مجرد مؤسسة بل مجتمع. وفي كلتا الحالتين - أي سواء اعتبرنا التدريس خبرة شخصية جدًا أو جزءًا من خبرة جمعية - فيفترض وجود نوع من الفضاء المفتوح.

(*) الصفائح التكتونية tectonics هي صفائح تكون بينها وبين القشرة الأرضية نقاط التقاء تحدث فيها عمليات باطنية نشطة. ويمكن أن يحدث تصادم واحتكاك بين هذه الصفائح. والعمليات التكتونية هي التي تغير شكل قشرة الأرض فتشكل القارات والجبال... إلخ. (المعرّب)

لـدى جامعات كثيرة «مجلـس شيوخ»، ولكن فكـرة مجلس الشيـوخ رومانية الأصل، وهذه الملحوظة تفتح الباب للسؤال الآتي: هل الجامعات تشبه مجالس الشيوخ إلى درجة أكبر من اللازم؟ فحينما تحتد الأمور، تكون أمور مجالس الشيوخ منظمة نسبيًا؛ إذ تقوم قواعدهـا على أن يتحدث أعضاؤهـا كلٌ في دوره، وعلى استخـدام المناورات البلاغية، وهنـاك حـدود معروفة لمـا يمكن أن يقال. إننـا في مجتمع الإنترنت فـي القرن الحادي والعشريـن، وربمـا ينبغي علينـا التخلي عن نموذج مجلـس الشيوخ الـذي كان يعد مثالاً للمساحـة الحواريـة ونستبدل بـه فكرة سابقة عليه وهـي «الأجورا» اليونانيـة أو الساحة العامـة. فربما تقـدم لنا الساحة العامة أفـكارًا حول أنشطة التدريـس والبحث بوصفها مساحـات جدلٍ وحوارٍ مفتوحه نسبيًا، ومن ثـم تتيح علاقات جديدة بينها. وربما صارت العلاقـة بين هذه المساحات علاقة توتر مثمـر. ويمكننا أن نفصّل بعض الشيء في هذه الأفـكار، ونجعلهـا أقل تجريـدًا من خلال وضع تصـور فكري للمشروع الـذي يمثله هذا الكتاب؛ فإن نظرة عامة على فصول الكتاب تجعلنا نقول: إنه يمثل استكشافًا لثلاثة أنواع من المساحات في الجامعة.

المساحة المنهجية والتعليمية

وهـذه ليسـت مساحـة واحدة؛ بـل مساحات مختلفـة ولكن يجـوز أن نضعهـا معًا؛ ففي المساحـة التعليميـة، هنـاك فقط قضيتـان رئيستان يمكـن إيضاحهما بالتسـاؤل التالي: ما المساحة المتوافرة لكل من المدرسين، وفرق المسارات الدراسية التي تتيح لهم تجريب طرق تعليمية جديدة، مع أنواع بديلة من العلاقات المعرفيه؟ وفيما يخص هذه الطرق التعليمية، ما المساحـات المخصصة للطلاب التي تسمح لهم بالسعـي نحو استكشاف ذواتهم وتحقيقها؟ أمـا في مساحـة المناهج، فليس هناك سوى سـؤال رئيس واحد: مـا المساحة المتاحة لفرق المسارات الدراسية أنفسهم التي تسمح لهم باستحداث أنواع جديدة من المسارات الدراسية متحـررة من القيود الأيديولوجيـة والمنطقية (أي لا تمليها أفكار مجمـدة عن «المهارات» أو «المخرجـات»)؟ ويمكن وضع هاتين المساحتيـن - التعليمية والمنهجية - معًا؛ لأن تحققهما فـي الأغلـب لا يتم إلا معًا. ففي نهاية الأمر، لا يمكن تنفيذ المناهج الجريئة إلا بطرق تعليمية جريئة مثلها، كما أن الطرق التعليمية الإبداعية تؤدي إلى تطوير في المناهج.

مساحة الدرس العلمي

ويقصد بها المساحة المتاحة لأعضاء الهيئة الأكاديمية؛ ليتابعوا اهتماماتهم البحثية بما يحددونه من طرق. ويشير فصلان في الجزء الأول إلى تشوهات أحدثها اختبار تقييم البحث في أمور البحث ذاته، فأدوات التقييم ليست محايدة الأثر، مهما كانت نواياها. وعلى العموم، فكلما وجدت الجامعات نفسها جزءًا من مشروع في إطار الليبرالية الجديدة (أي هدفها الخدمات العامة، بوجه عام) انكمشت المساحة المتاحة للبحث غير المقيد؛ ذلك أن المعرفة مشروطة بإظهار نتائج ملموسة، وجلب عائد على الاستثمار. ومن المؤكد أن العائد على الاستثمار قد يكون غير مباشر - أي أن أثره يعود على المجتمع الأكبر - وربما يكون له مردود تخصصي يتمثل في إضافة مخرجات إلى الكتابات الأكاديمية. ففي هذا السياق، يمكن القول: إن الفضاء البحثي المتخصص ينمو مع إتاحة المزيد من الفرص لظهور أنواع جديدة من المعرفة (ما يسمى بالنمط المعرفي الثاني) ولكن ثمة أسئلة تطرح، أو ينبغي أن تطرح، حول مدى تقيد هذه المساحة البحثية بالمصالح المحلية والعائد المادي، حتى لو قيل: إن هذه المساحة تتسع من الناحية الشكلية.

المساحة الفكرية والحوارية

وأقصد بها تلك المساحة المتاحة للمجتمع الأكاديمي ليسهم في الخطاب الاجتماعي والمجال العام الأوسع. وتختلف المجتمعات في نظرتها لقيمة الحياة الفكرية، بل إن هذه النظرة ربما تختلف داخل المجتمع الواحد. ولكن الأكاديميين قد يضعون أنفسهم ضمن صيغ ضيقة ربما تضفي على أبحاثهم واهتماماتهم العلمية الآنية قيمة مغالى فيها، ومن ثم يخفقون في الاستفادة من المساحة المتاحة لهم.

ومن خلال التفكير في هذه المساحات، بوصفها مكونات رئيسة لمجمل المساحات التي تكون الجامعة، أي المساحات التعليمية/المنهجية، ومساحات الدرس العلمي، الفكرية/الحوارية، يمكن أن نرى المناظرة حول العلاقات بين التدريس والبحث على نحو يختلف عن المعتاد. ذلك أن هذه المناظرة عادة ما تجري في نطاقات ضيقة. فهي،

أولاً، تميـل إلى التركيز علـى الأنشطة الأكاديمية، وكأنها محميـة خاصة بهم. ثانيًا: من البدهي أن تكون العلاقات بين التدريس والبحث موضوعاً يحتاج إلى استكشاف لكن هذه العلاقات غالبًا ما تصاغ كما لو أن الجامعة ليس بها سواهما. إن الجامعة شبكة متداخلة مـن المساحات الكبيرة بينها علاقـات ديناميكية، ويمكن لبعض المساحات أن تنحسر، ولغيرها أن تتسع. ويتيح لنا هذا الفهم إمكانات إبداعية يقيدها الجدل الدائر حاليًا حول العلاقات بين البحث والتدريس.

وهكـذا ينبغي أن يُعدّ هذا الكتاب محاولة لفتح آفـاق الجامعة المعاصرة؛ إذ يبين أن بعض الضغوط تغلق المساحات التي تمثل الجامعة؛ ولكننا لو سمحنا لخيالنا بالتحليق إلى آفاق أوسع، يمكننا فتح مساحات جديدة، وعلاقات جديدة؛ فبرغم كل شيء يمكن إعادة تشكيل الجامعة.

8

الجزء الأول

مقولات وتشوهات

نظرة عامة

يبيــن موضوع الجــزء الأول من الكتــاب: أن العلاقة بين التدريســ والبحث تتعرض للتشويــه بسبــب مجموعتين من القوى، يمكن أن نسمي الأولى نظــم المعتقدات، والثانية النظــم المجتمعية. ويوجه مارك هيوز في الفصل الافتتاحي أنظارنا إلى مجموعة القوى الأولــى، أي نظم المعتقدات، فيقــول: إن العلاقة بين التدريس والبحث تخضع لسوء فهم مُتفشٍّ، ويشير إلى انتشار عدد من المقولات، يحدد خمسًا منها هي:

1. مقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس.
2. مقولة العلاقة الساكنة القابلة للتعميم.
3. مقولة انفصال الثقافة العلمية عن البحث والتدريس.
4. مقولة تفوق المحاضر الباحث.
5. مقولة علاقة البحث غير الهادف بالتدريس.

تتسبب مثل هذه المقولات في نوعين من الانحرافات. أولهما شاع حتى صار سيطرة غيــر محمودة علــى التصورات الجمعيــة للعلاقة بيــن البحث والتدريســ. فتحولت هذه المقــولات إلى خطاب يفرضــ سماته على فهم الأمور؛ وهكذا ينشــأ إطار سابق التجهيز مــن الافتراضات الجمعية، لا يكاد يسمح بشيء من التفكير النقدي. ثانيهما، وهو جزئيًا نتيجــة للعامــل الأول، أن هذه المقولات تؤثر، بمضي الوقــت، على مزاج العمل. فقد تبرر بعضــ الممارسات الاجتماعية، داخل التعليم العالي أو حولــه، وجودها استنادًا إلى هذه المقولات على نحو يفتقر إلى التفكير المتروي.

وتستحضــر ظاهرة مقولات التعليم العالي مفارقة لاحظها عدد من العلماء الباحثين منــذ زمن. هــذه المفارقة هــي أن المؤسسة التي تبنــي هويتها الجماعية علــى فكرة، بل فضيلــة الانعكاس الذاتي النقدي، هــي نفسها التي تقدم أحيانًا نموذجًــا واضحًا لنقيض هذه الفضيلة، أي تقدم مستوى من التبلد - كما قد يصفه ليفيز - فيما يخص معتقداتها وممارساتهــا المتعــددة. وربما أمكن التجاوز عن هذا الافتقــار إلى «التفكير في الذات» - وهــذا هــو المصطلح الذي نجده مناسبًــا حاليًا - إذا كانت المقــولات المعنية هنا تتعلق بأمــور هامشية في الحيــاة الأكاديمية، ولكن هــذه المقولات تدور حــول البحث والدرس العلمي والتدريس، وهي الأنشطة الكبرى في الجامعات (إلى يومنا هذا). ومن هنا تسبب هذه المقولات تشوهًا في شكل الحياة الأكاديمية نفسها.

ويمكــن لنــا، بل ينبغي علينا، أن نقــول شيئًا آخر عن المقــولات التي يحددها مارك هيــوز؛ وهو أن هــذه المقولات الخمسة مجتمعة تشكل أيديولوجيــة أكاديمية. فهي جميعًا ترجــع إلى التسليم بــأن البحث والتدريس تكــون بينهما علاقة منفعــة متبادلة (المقولة (1)) ولكــن البحث أسمى من التدريس (4)، وهذه العلاقة ثابتة (2). فإذا اقترن ذلك بافتراضــ أن دراســة العلاقــة بين التدريس والبحــث دراسة متجــردة (5)، يكون لدينا بالتأكيــد صورة ذاتية جماعية للحياة الأكاديمية تبرر المضي في اعتبار البحث مستحقًا لمكانتــه الراهنة بالنسبة للتدريس، وتعمل هذه المقولات معًا لدعم البحث ومنحه أولوية في سياسة التعليم العالي. وهذه أيديولوجية بحثية تتخفى في ثوب اعتقاد مستنير، فضلاً عــن أن هــذه الأيديولوجية تعيق التفكيــر الإبداعي (3)، الذي يمكــن أن تتفتح آفاقه من خلال إعادة النظر في العلاقات بين الثقافة العلمية والتدريس والبحث. إن هذه المقولات الخمس تمثل أيديولوجية، كغيرها من الأيديولوجيات، تمنع تشكل المساحات التي تتكون منها الجامعة وبروزها؛ وهذه المقولات، دون شك، سيئة الأثر.

ويعالج الفصلان اللذان كتبهما كل من راجاني نايدو ومايكل بيترز مع مارك أولسن الموضــوع من منظور مختلف. فإذا كان هيوز ينبهنا إلــى التشوهات على مستوى الأفكار والافتراضــات المسبقــة، ومن ثــم الخطاب؛ فإن نايــدو من جانب وبيتــرز و أولسن من

جانب آخر يلفتون أنظارنا إلى التحولات المجتمعية والكوكبية الكبرى التي تحدث بدورها تشوهات في المؤسسة الأكاديمية.

أما التشوه الجوهري الذي يشير إليه الفصلان فهو ما أحدثته قاعدة السياسات التي وضعت التعليم العالي في موقف سوقي (أو شبه سوقي). ففي هذا الوضع يكون التدريس والبحث كلاهما عرضة للفساد. فالعلاقة التعليمية ستؤول إلى «مبدأ البضاعة» إذ تتخذ سمة الصفقة التجارية، أما البحث في إطار «اقتصاد التعلم» فسيصمم حسب ما يحقق من نتائج، وليس حسب قيمة الصدق الأصيلة فيه، (يركز فصل نايدو على جانب التدريس؛ في حين يركز فصل بيترز و أولسن على البحث). وفي الوقت نفسه تتشوه العلاقة بين التدريس والبحث وتتباعد؛ ذلك أن النشاطين توجههما الآن مصالح منفصلة.

ويقدم الفصلان رؤية نافذة لمجموعة معقدة من القوى النشطة وأثرها في الحياة الأكاديمية. ولكن المدهش بالنسبة لنا هنا شيئان: أولهما، برغم أن الفصلين يعملان على مستوى مختلف عن فصل مارك هيوز، فإن كليهما يروي قصة تتشابه إلى حد بعيد مع ما في فصل هيوز. ويتعلق هذا التشابه أساسًا بحضور الأيديولوجية. فهنا يشير نايدو وبيترز وأولسن إلى أثر التحول الليبرالي الجديد الذي يشهده التعليم العالي في العالم بأسره حاليًا؛ ولكن أقل ما يقال عن الليبرالية الجديدة: إن بها الكثير من سمات الأيديولوجية، بل يمكن اعتبارها أيديولوجية منفصلة. فوراءها قوة دافعة، كما أنها تعكس مصالح قوية معينة (هي مصالح التنمية الاقتصادية وعالم الشركات) كذلك فهي تسعى لاكتساح كل ما يقف في طريقها. فكل الأنشطة والمؤسسات - بل والأفراد- يتم تشجيعهم ضمنًا (وربما صراحة) لتبني أسلوبها في فهم العالم أو رؤيتها الكونية، ما يسميه الألمان فيلتانشاونج Weltanschauung.

وهكذا نرى هنا أيضًا قوى مجتمعية وكوكبية كبرى تُحدث بالتوازي مع لعنة المقولات تشوهات في الأنشطة التي تصنع مجتمعةً المؤسسة الجامعية. ومن القضايا الرئيسة التي تفتح الفصول الثلاثة النقاش فيها، ويناقشها بيترز وأولسن مباشرة، قضية المساحة المتاحة للأكاديميا للسعي نحو أهداف أكثر تجردًا. فهل بقي حقًا مساحة للأكاديميا

لتعيد تشكيل نفسها بأساليب مبتكرة، أساليب تفي بغايات أوسع، وربما أسمى من الغايات السائدة حاليًا. ولكن طرح هذا السؤال يستلزم سؤالاً قبله. حتى لو كانت مثل هذه المساحة لا تزال موجودة، فهل المجتمع الأكاديمي مهتم حقًا بالعمل الجاد لفتح آفاقه؟ وهل تهتم الأكاديميا حقًا بالعمل من أجل مصالح المجتمع الأكبر والصالح العام؟ وحتى تتاح الإجابة عن هذه المجموعة من الأسئلة، لا بد لنا من محاولة فهم الشكل الذي تتجه الجامعة إلى اتخاذه. وبالتحديد ما الشكل الذي سيتخذه البحث والتدريس، وإلى أي اتجاه تسير العلاقة بينهما؟ وقبل أن نضع تصورًا للاحتمالات الإبداعية لعملية «إعادة التشكيل» (الجزء الثالث)، لا بد أن نفهم «الشكل» الحالي (الجزء الثاني)؛ ولكن حتى قبل أن نفعل ذلك ينبغي أن نحاول تحديد أي قيود حالية على الجامعة؛ وهذا ما سنتناوله في الجزء الأول.

8

1

مقولات العلاقات بين البحث والتدريس في الجامعات

مارك هيوز

مقدمة

لا يعد الجدل الدائر حول العلاقات بين البحث والتدريس بالأمر الجديد، كما أنه ليس مقصورًا على المملكة المتحدة. ولكن هذا الجدل صار له نتائج مهمة تتعلق بوضع سياسات البحث والتدريس على المستوى القومي والمؤسسي. فإذا كان البحث يوجه التدريس، أو بالأحرى، إذا كان له أثر إيجابي على جودة التدريس، فهذا مبرر لزيادة ميزانية البحث. وإذا كان العكس هو الصحيح، فهذا يسوغ تحويل جزء من مخصصات البحث إلى التدريس. كذلك فإن للعلاقات بين التدريس والبحث نتائج ترتبط ببنية الجامعات وأقسامها. فأي دليل على وجود ارتباط بين البحث والتدريس، قد يعني الحاجة إلى وضع نشاطي البحث والتدريس بالقرب من بعضهما، أما غياب هذه العلاقة فسيؤيد فكرة فصل مؤسسات البحث عن مؤسسات التدريس.

يقول رامزدن وموزس (1992:273) إن: «قليلاً من القناعات في العالم الأكاديمي تخطى بالقبول المتحمس الذي يفوز به الرأي القائل: إن التدريس والبحث متناغمان، ويفيد أحدهما الآخر». وبرغم ما يغلف حقيقة العلاقة بين التدريس والبحث من شكوك، وبرغم تقديم أدلة تجريبية تعارض الاعتقاد في وجود هذه العلاقات، فلا يزال الاهتمام بها مستمرًا «يدفعه [في المملكة المتحدة] عوامل مثل التغيرات في سياسة التمويل المركزي، وتقويم أداء الهيئة الأكاديمية ودور الجامعات «الجديدة» والضغوط التي تمارسها هيئة تقويم البحث (Breen and Lindsay 1999: 75).

ويستند هذا الفصل على معلومات استقيتها من كتابات في منشورات حديثة عن العلاقات بين التدريس والبحث في التعليم العالي، ولقد ركزت أساسًا على أوراق بحثية منشورة في أربع دوريات علمية محكمة رائدة في حقل التعليم العالي هي: "التعليم العالي" و "فصلية التعليم العالي" و "مجلة التعليم العالي" و "دراسات في التعليم العالي". وقد اخترت هذه الدوريات العلمية خاصة؛ لأنها ربما تكون أعلى الدوريات المتخصصة قدرًا لدى الأكاديميين الذين يكتبون عن التعليم العالي بغرض النشر الذي يقرأ فعلاً في المملكة المتحدة (Tight 1999: 28). ولقد راجعت كل الأعداد من عام 1990 حتى عام 2002؛ حتى أكوّن تصورًا عن علاقات البحث والتدريس في التعليم العالي.

والمدهش أن قدر الأعمال التجريبية الموجهة إلى العلاقات بين البحث والتدريس هي في العموم محدودة نسبيًا. ففي الدوريات المحكمة، كانت الأوراق البحثية تقوم على تحليلات المؤلف وملاحظاته العَرَضية وليس على مادة تجريبية جديدة، أو مراجعة نقدية منهجية للأعمال السابقة. أما المتوافر من العمل التجريبي الأصيل فنطاقه محدود (قسم واحد أو عدة أقسام في مؤسسة واحدة).

وثمة انطباع يوحي به المتوافر من الأعمال، وهو انتفاء الدليل التجريبي المتوقع الذي يثبت وجود علاقات بين التدريس والبحث (انظر الجدول 1-1).

وهناك إشارات بأن منتصف التسعينيات ونهاياتها شهدت تحولاً في بؤرة الجدل: من تصور وجود علاقة عامة بين البحث والتدريس، إلى تصور وجود سلسلة من العلاقات محددة السياق بين البحث و«التعلم». فقد بذل برو وبود (b 1990) و برو (1999) جهدًا كبيرًا لإعادة توجيه الجدل، وسيتم مناقشة أفكارهما لاحقًا في هذا الفصل.

وليس الغرض هنا تكرار تلك الأعمال السابقة، فقد تم توثيقهما بإتقان في أوراق بحثية أخرى (انظر Jenkins et al. 1980 and Lindsay et al. 2002 لعرض تقديم لهذه الأعمال)، ولا تقديم مادة تجريبية جديدة (انظر Coate et al. 2001 الذي يقدم ملخصًا لنتائج مشروع بحثي ضخم حديث). ولكن هذه الأعمال تحوي مقولات قديمة راسخة عن علاقة البحث بالتدريس، وهذا هو ما سنبرزه. وهكذا، فهدفنا الإسهام في الحوار الدائر حول علاقات البحث بالتدريس من خلال مفهوم المقولة. ففي حين أن فكرة وجود مقولات عن البحث والتدريس ليست بالجديدة (انظر Terenzini and Pascarella

1994, Barnett 1992) فإن تأويل هذه المقـولات يتيح منظورًا نقديًا معارضًا للجدل الدائر حول علاقات البحث بالتدريس.

ويمكن النظر إلى هذه المقولات من زاوية سوء تأويل الأدلة المتوافرة وتعمد الجدل وإبهامه، وسوء تصرف أبطال هذه المناظرة. وعلى هذا يمكن تحديد خمس مقولات وهي كالآتي:

1. مقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس.
2. مقولة العلاقة الساكنة القابلة للتعميم.
3. مقولة انفصال الثقافة العلمية عن البحث والتدريس.
4. مقولة تفوق المحاضر الباحث.
5. مقولة البحث المتجرد في العلاقة بين البحث والتدريس.

وسنناقش هذه المقولات، واحدة بعد الأخرى. وفي القسم الأخير من هذا الفصل سنقدم خلاصات تعارض المقولات وما يترتب على هذه المعارضات من أفكار.

الجدول 1-1 استقصاء العلاقة بين البحث والتدريس

... تقـول وايـت: إن 55% مـن الدراسات التي اطلعـت عليها كانت تحـوي إشارات «غير منتظمة» وهي مقولات تؤكد كثيرًا على أهمية العلاقـة بين إنتاجية البحث وفاعلية التدريس، ولو لم تشر النتائج إلى مثل هذا الارتباط.

(مقتبس من (White 1986) في (Ramsden and Moses 1992: 277).

أخفقت الدراسات الكثيرة التي تستقصي العلاقات بين التدريس والبحث في إثبات طبيعة الارتباط بين الاثنين، بل في إثبات وجود هذا الارتباط أصلاً. وليست المسألة في تعارض النتائج بل في كونها ظنية غير قطعية (Brew and Boud 1995: 128)

تستقصـي كثير من الكتابـات البحثية الأثـر الإيجابي لأبحاث هيئـة التدريس على جودة التدريس (Jenkins et al.1998: 128).

تتسـم هذه الكتابـات المتنامية بقوة بلاغية وضعف فـي الطبيعة التجريبية للعلاقة بين التدريس والبحث (Coate et al. 2001: 159).

1 - مقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس

جوهــر هذه المقولة هو الادعاء بوجود علاقة منفعــة متبادلة بين البحث والتدريس ثابتة بالدليل التجريبي. وحتى نفهم هذه المقولة، لا بد أن ندرك مركزية البحث والتدريس فــي الجامعات. فتحليل محتوى البيانات المختلفة لأهداف الجامعة في المملكة المتحدة يبــرز المركزيــة الثنائية لنشاطــي البحــث والتدريــس (Davies and Glaister 1996: 281). وبرغــم الاعتقاد بــأن نشاطي البحث والتدريس مركزيان فــي الجامعة، فذلك لا يعني أنهما متجانسان. وستتناول المناقشة الآتية استمرار هذه المقولة في جوانب التعلم والتشيىء والهلامية وسوء التأويل.

يستقصــي الجــدول 1-1 العلاقة بين البحث والتدريــس، لا سيما في جانب الافتقار للدليــل التجريبــي. يشير بــرو و بــود (Brew and Boud 1995 b: 261) إلى أن حقيقة استمرار إجــراء الدراسات يعني عدم الاستعداد لتقبل فكرة ضعف الارتباط بين البحث والتدريــس. ويرجــع الباحثــان (1995:262) إلــى سنتــرا (Centra 1983) ونيومــان (Neumann 1992) اللذين يقولان إن: «الاعتقاد بوجود ارتباط أقوى من الأدلة المتوافرة علــى وجود هــذا الارتباط»، وإن البحث عــن علاقة إيجابية بين البحــث والتدريس أشبه بالبحــث عن «العنقــاء».(*) ويعتقد أغلب الباحثين في وجودهــا، ومن وقت لآخر يستثير هذا الاعتقاد القيــام ببحث جديد عنها. ولكن القول بانفصال نشاطي البحث والتدريس هــو أيضًا مــن الموضوعات المتكررة فــي أدبيات المجال. ويدلل علــى ذلك كتابات شور وبارنيت و برو و بود و ويسترجارد.

يبــرز شــور وآخــرون (Shore et al. 1990: 33) القــول بأن "الهــدف الأهم للبحث هــو طــرح الأسئلة وإبداع معرفة جديدة؛ إذ يقضي الطلاب وقتًــا طويلاً في إجابة الأسئلة وإتقان المعرفة القديمة". ويشير هذا المقتطف إلى أن البحث عن دليل على وجود علاقة

(*) العنقاء: طير من الطيور المستحيل وجودها.

بين البحث والتدريس قد ينطوي على مقارنة بين إبداع المعرفة وتنمية المعرفة، وهو أمر ربما لا يحمل أي ثمر. ويحذّر بارنيت (Barnett 1992: 623) قائلاً:

> *إن التعلم هو الصلة الحيوية بين البحث والتدريس، فهو العملية المشتركة بين هذين النشاطين، فالتدريس والبحث يرتبطان عندما يترابطان، أي عندما يكون الرابط عبارة عن مجالين لنشاط واحد، ألا وهو التعلم!*
>
> .(Brew and Boud 1995b: 268)

إن المعتاد فيما راجعناه من كتابات لهذا الفصل هو الكتابة عن علاقات «البحث والتدريس». ولكن الممكن تصوره هو وجود علاقات بين البحث والتعلم، وليس بين البحث والتدريس، كما كان يُتصور سابقًا من النتائج السلوكية المهمة المترتبة على إعطاء الأولوية للتعلم "إن خبرات التعلم والنمو الشخصي الذي يمر به... الباحثون يمكنهم من تمثل موقف طلابهم" (Brew and Boud 1995b: 270). فإذا فكرنا في البحث بوصفه عملية تعلم من جانب، ومن جانب آخر استحضرنا عملية التعلم لدى الطلاب، وجدنا بالفعل أن بينهما سياقاً مشتركاً وهو الاستكشاف. ويقول ويسترجارد (1991:27) مثل ذلك: "لا بد أن يكون التعليم العالي استقصائيًا واستكشافيًا ومتشككًا ونقديًا بالنسبة للطلاب ولهيئة التدريس، على حد سواء." والمشترك بين أنشطة البحث والتدريس المختلفة في كلام ويسترجارد هنا هو التعلم.

ويقدم مفهوم التشييء تفسيرًا آخر لبقاء مقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس. ويشير هيوز وتايت (Hughes and Tight 1995:61) إلى وجود علاقات قوية بين نتائج «اختبار تقييم الأبحاث»(البريطاني)، ودرجات "جودة التدريس" في «مقياس جودة التدريس»، ولكنهما يقولان: إن ذلك لا يثبت وجود ارتباط بينهما. فإذا كان التشييء يعني التعامل مع فكرة مجردة وكأنها شيء مادي؛ فربما تم تشييء علاقة البحث والتدريس إلى درجة اعتبارها أمرًا مفروغًا منه، مثلما ننظر إلى «مؤسسة» ما أو «مجتمع» ما بوصفه أمرًا مسلمًا به.

وثمة تفسير آخر لمقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس، يرتبط بالطبيعة غير الملموسة وغير المباشرة لهذه العلاقة. وربما تفيد أمثلة من أدبيات

الموضـوع في شرح هذه النقطة؛ إذ يميز نيومان (Neumann, 1992) ثلاثة أنماط عامة مـن الصـلات، وذلك في سياق بحثه لما يعتنقه كبار المديريـن الأكاديميين من آراء عن العلاقة بين البحث والتدريس، وهي: الصلة المحسوسة، والصلة غير المحسوسة، والصلة الكلية. ويصف نيومان النمط الثاني من الصلات كالآتي: "ترتبط الصلة غير المحسوسة: (أ) باكتساب الطلاب أسلوباً واتجاها نحو المعرفة، (ب) تتعلق كذلك بتوفير بيئة محفزة ومنشطـة للأكاديميين." إن تعبيـرات "بيئة محفزة ومنشطـة للأكاديميين" تتسم بقدر مدهش من الغموض، وهـذه سمة من السمات المرتبطة بهـذه الصياغة للمقولة. ويقدم هيوز وتايت (1995: 53-62) كذلك خمسة أنواع غيرها من الصلات:

- عدم ضرورة وجود صلة.
- صلة مباشرة.
- صلة مباشرة يكون الدرس العلمي وسيطًا فيها.
- صلـة مباشرة يكون القسم أو التخصص العلمي أو المهنة هو الوسيط فيها، وليس الفرد.
- صلة غير مباشرة الوسيط فيها أنشطة التنمية.

ومن بين الأنواع الخمسة توصف ثلاثة بأنها «غير مباشرة»، ومن العسير تفنيد القول بوجود ارتباط «غير مباشر» بين البحث والتدريس، أو قياسه.

وثمة تفسير أشد إزعاجًا لبقاء مقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس، وهـو يرتبط بالتأويل المغلوط للأدلـة. وهناك إشارات واضحة إلى تأويل مغلوط في عمل وايت 1986 (وقد أشرنا إليها في الجدول 1-1، ولكن الأمر يقتضي التكرار هنا):

> *تقول وايت: إن 55% من الدراسات التي اطلعت عليها كانت تحوي إشارات «غـير منتظمة» وهي مقـولات تؤكد كثيرًا على أهميـة العلاقة بين إنتاجية البحث وفاعلية التدريس، ولو لم تشر النتائج إلى مثل هذا الارتباط.*

(مقتبس من White 1986 في (Ramsden and Moses 1992 : 277) وفي حين أن من المقبول توقع التزام البحث، في مسألة العلاقات بين البحث والتدريس معايير عالية؛ ثمة مفارقة في إمكانية تفنيد هذا النوع من البحث من الناحية المنهجية. وعلى مستوى أشمل، فإن الاستنتاجات المقدمة في الجدول 1-1 مثيرة للقلق، ويمكن تفسيرها في ضوء إحدى المقولات الآتية المرتبطة بالبحث غير المتحيز في مسألة العلاقات بين البحث والتدريس.

2 - مقولة العلاقة الثابتة القابلة للتعميم

جوهر هذه المقولة هو افتراض وجود علاقة ثابتة قابلة للتعميم والتحديد بين البحث والتدريس. ولكن برو (1999a: 296) يحذرنا بقوله إن: "العلاقات بين البحث والتدريس ديناميكية وترتبط بالسياق". وهذا يعني أن البحث والتدريس يتغيران مع الزمن، ومن ثم فإن أي علاقات بينهما ستتغير مع الزمن. ومن المحفزات المهمة لهذه التغيرات، التغير الحادث في السياق الذي تجري فيه أنشطة البحث والتدريس. وبدلاً من البحث عن أدلة على علاقة معينة بين البحث والتدريس، تشير مقولة برو إلى إمكانية نشوء علاقات مختلفة كثيرة بين البحث والتدريس، يؤثر عليها السياق الذي توجد فيه أنشطة البحث والتدريس.

ويقترح الجدول (1-2) أمثلة لنمط عوامل السياق، التي يمكن أن تؤثر على البحث والتدريس.

ويستنتج من الجدول (1-2) أن كل عامل من هذه العوامل يمكن أن يؤثر وحده، أو بالتواصل مع غيره، على العلاقات بين البحث والتدريس. وبالرغم من أن جدول 1-2 ليس جامعًا، فإنه يتيح منحىً مغايراً لافتراضات وجود علاقة واحدة قابلة للتعميم بين البحث والتدريس في التعليم العالي.

وكما تشير عوامل علاقة السياق بين «البحث» و «التدريس»، فإن فهمنا نفسه لعناصر البحث والتدريس يمكن أن يختلف.

يستشهد برو (1999a: 292) بـ«شور»وآخرين (Shore et al. 1990) والتون (Elton 1992) وهاتي ومارش (Hattie and Marsh) حيث يقولون: إن البحث في مسألة العلاقة بيـن التدريس والبحث سيفيـده تناول مفاهيم مختلفة أو أنماط مختلفة من البحث. وكما يذكر برو وبود (1995b: 272)، غالبًا ما تختلف العمليات البحثية من تخصص إلى آخر، فعلى سبيل المثال، البحث في العلوم الطبيعية يختلف عن البحث في الإنسانيات.

إن الاهتمـام بعوامـل السياق يشجع علـى الاعتراف بصعوبة مقارنـة دراسات تجريبية مختلفـة في العلاقات بين البحث والتدريس. وحتى لو اكتُشف دليل دامغ، فإنه سينطبق على سياق محدد، وليس على كل سياقات البحث والتدريس. فمثلاً، هل يمكن تعميم دليل تجريبي ثابت عن العلاقة بين البحث والتدريس أُجري على مقرر دراسي جامعي تفرغي في الكيمياء في إستراليا، على مقرر للدراسات العليا غير تفرغي في العلوم المالية في بريطانيا؟

الجدول 1-2 عوامل السياق في علاقة البحث والتدريس

البحث		
1 - نوع البحث	2 - مستوى البحث	3 - التخصص الأكاديمي
التدريس		
1 - نوع العرض	2 - فلسفة التعلم	3 - التخصص الأكاديمي
الفرد		
1 - الدور التدريسي	2 - الدور العلمي	3 - الدور البحثي
الطالب		
1 - مستوى القدرة	2 - مستوى الدراسة	
الجامعة		
1 - نوعها	2 - إستراتيجيتها	
العوامل الوطنية		
1 -الثقافة الوطنية	2 - السياسات	

3 - مقولة انفصال الدرس العلمي عن البحث والتدريس

جوهر هذه المقولة أنه عند البحث عن نماذج للعلاقات بين البحث والتدريس، يتم التعامل مـع الثقافة باعتبارهـا شيئًا منفصلاً عن البحث والتدريس. وقد عـرّف إلتون (1992:252) الثقافـة تعريفًـا عامًا بأنها "تقوم على تأويلات جديدة وناقـدة لما هو معروف بالفعل...وهو نشاط ضروري لا بد من وجوده قبل البحث الجيد والتدريس الجيد" وبالرغم من أن المعرفة تعتبـر شرطاً مسبقاً للبحث والتدريس؛ يحذرنا إلتـون (1986a:302) بقوله: إن المعرفة وإن كانـت تنتمـي لنفسـ المصدر إلا أنها لا تمثل الهـدف الأول لأي مؤسسـة". كان ذلك واضحًا فـي تحليل بيانات رسالات الجامعـات البريطانية السابق ذكرها: فهذه البيانات تجمع البحث والتدريس بوصفهما النشاطين المركزيين للجامعات، لكنها نادرًا ما تشير إلى المعرفة.

ولقـد تردد وضـع العلم في دور الوسيط، بين البحـث والتدريس، في مواضع عديدة (Moses 1990, Westergaard 1991, Hughes and tight 1995, and Elton 1986a and 1992) مـع ذلك، فثمة خطر في الاعتقاد بأن السعي للتعرف على العلاقات بين البحث والتدريس قد يهمل المعرفة. ففي ورقة بحثية كتبها جنكيز وآخرون (1998)، يميـل الطلاب إلى الإشـارة (أحيانًا) إلى سعة علم محاضريهـم، ويستخدم هذا لتأكيد وجـود ارتباط بين البحث والتدريس. وينبه موزس بقوة إلى أن "غياب مفهوم «المعرفة»، سيسبب المزيد من الخلط وسوء الفهم في الجدل الدائر حول وظائف البحث والتدريس، بـدلاً مـن استجلاء هذه القضايـا". (يناقش لويس إلتون دور المعرفـة في مسألة علاقة البحث بالتدريس في الفصل السادس، على نحو أشمل).

4 - مقولة تفوق المحاضر الباحث

جوهـر هذه المقولة أن المحاضرين الباحثين أعلى قدرًا من المحاضرين الخاملين في مجال البحث. وغالبًـا ما تتركز المناقشات المتصلة بعلاقات البحث والتدريس عند مستـوى مؤسسـي، مما أدى إلى اقتراحـات بسياسة إقامة مؤسسـة بحثية فقط، وأخرى تعليميـة فقـط. ولكن هـذه المقولة، بصفـة خاصة، تتعلـق بدور المحاضريـن بوصفهم أفرادًا.

يستشهد شور وآخرون (1990:21) بمحرر "ملحق التايمز للتعليم العالي" وقتها (Scott 1988: 3)، إذ يقول: "ينبغي أن يدرس للطلاب أناس كانوا لاعبين نشيطين، لا مشاهدين سلبيين، في تخصصاتهم." وعلى مثل هذا الاعتقاد يؤكد هيوز وتايت (1995:51):

يعد الطلاب ناقصي الإعداد إذا لم يتعلموا من محاضرين يعملون في «جبهات المعرفة»، ولن يكون للباحثين جدوى إذا لم يعكسوا آخر ما توصلوا إليه من علم على تدريسهم في حلقات البحث للدراسات العليا ومرحلة البكالوريوس.

وكثيرًا ما صادف كوت وآخرون في عملهم الميداني (2001:172) الاعتقاد السائد بأن الباحث الجيد سيكون دائمًا معلمًا جيدًا. وترتبط مقولة تفوق المحاضر الباحث بشدة بغيرها من المقولات التي نناقشها في هذا الفصل. وربما أثبت الدليل التجريبي يومًا ما تفوق المحاضر الباحث على المحاضر غير النشط بحثيًا، ولكن هذا الدليل غير موجود حاليًا، كما تبين المناقشة السابقة لمقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس (انظر الجدول 1-1).

وتستند مقولة تفوق المحاضر الباحث كذلك إلى مقولة العلاقة الثابتة القابلة للتعميم بين البحث والتدريس. وربما توجد تخصصات محددة، ومستويات من التدريس، يستفيد فيها الطلاب من كون محاضريهم باحثين، ولكن ذلك يختلف عن الاعتقاد بأن كل المحاضرين الباحثين أرقى من المحاضرين غير الناشطين بحثيًا (يبرز الجدول 1-2 عوامل سياق محتملة قد تؤثر على علاقات البحث والتدريس).

بذل رامزدن وموزس (1992:277) جهدًا كبيرًا لتفنيد مقولة تفوق المحاضر الباحث. ولكنهما يقران نتائج فيلدمان (1992:279) فيما يخص الارتباطات الطفيفة الإيجابية بين البحث والتدريس، في كونها أقرب إلى الظهور في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية منها في العلوم الطبيعية. ولكن كوت وآخرين (2001:167) يقدمون صورة أخرى لهذه القصة مؤداها أن الاختلافات الحادثة بين التخصصات قد تتعلق بمستوى

الدراسة: إذ يبدو أنه في العلوم الإنسانية قد تقوى الروابط نسبيًا في مستوى ما قبل التخرج في الإنسانيات، ولكنها ربما تكون أضعف في المستوى نفسه في العلوم، ويمكن أن تكون هذه العلاقات معكوسة مع اختلاف مستويات الدراسة (فتكون الصلات ضعيفة في المرحلة الجامعية، وتقوى في الدراسات العليا).

وربما ترتبط مقولة تفوق المحاضر الباحث ارتباطًا وثيقًا ببنية الحياة الأكاديمية، بل وباقتصادها السياسي. فإن رامزدن وموزس (1992:275) يسجلان مزايا كون الشخص محاضرًا باحثًا: "في الجامعات تتحدد الترقيات ومستويات المرتبات بالنجاح البحثي في المقام الأول - ربما للاعتقاد باستحالة تمييز التدريس الجيد في ذاته...".

5 - مقولة البحث المتجرد في العلاقة بين البحث والتدريس

جوهر هذه المقولة أن الأكاديميين تعاملوا مع مسألة البحث والمعرفة، فيما يخص العلاقات بين البحث والتدريس، دون أي مصلحة يرجونها من نتائج البحث. ويوجد على الأقل ثلاثة تفسيرات لهذه المقولة: رغبة مكيافيلية لتأمين الموارد؛ أو رغبة في حماية جزء محبب من العمل الأكاديمي، ومصلحة شخصية لعدد صغير غير ممثل للأكاديميين.

تتضح الرغبة المكيافيللية في تأمين الموارد في المقتطف الآتي: "ينبغي الحفاظ على الاعتقاد بوجود ارتباط بين التدريس والبحث حتى يتوافر اعتراف مقنع، وتمويل للتدريس الجيد" (Brew and Boud 1995: 264). إن الغاية تبرر الوسيلة، معنى ذلك أن الحصول على تمويل حكومي للبحث يمكن أن يفيد التدريس كذلك. وإذا كان الباحثون يعتقدون حقًا أن البحث يفيد التدريس؛ فالمؤكد أن نتوقع إجراء المزيد من البحث حول رؤية الطلاب لعلاقات البحث والتدريس؛ ولكن هذا الاحتمال لم يكن واضحًا في عرض الدراسات السابقة (تمثلت التوقعات التي تستحق الذكر في أعمال Jenkins et al. 1988, Breen and Lindsay 1999, and Lindsay et al. 2002).

وينبه الهدف المكيافيللي الخاص بضمان تمويل إضافي عن طريق إبراز فوائد البحث (Hughes and Tight 1995:52) إلى أن "الأوراق البيضاء" الحكومية البريطانية كانت

أكثـر "انتقـادًا وربما أشـد واقعية» فيما يخصـص العلاقة بين البحـث والتدريس، إلى حد التلويـح بأن اعتمادها علـى التمويل الحكومي هو ما جعل "الجامعات وهيئتها الأكاديمية تستجيب بتعديل ادعاءاتهم بوجود صلة لا يمكن أن تفصم."

وثمـة تفسير آخر لتأكيد وجود علاقات بين البحث والتدريس، وهو السعي إلى بسط الشرعيـة على جانـب محبب من جوانب العمـل الأكاديمي. فالأنشطـة الأكاديمية تشمل عادة البحـث والتدريس و«المعرفـة» (Clark 1993: 301). ولكن الأكاديميين اضطروا للاستجابة إلى المطالبة بتولي أمور الإدارة. فقد لاحظ كورت (Court 1996: 257) "زيادة فـي مهـام الإدارة بعد مسح روبنز من 11% إلى 33% من وقت الفصل الدراسي..." كما وجـد (1996:258) أن "مـا يقرب من نصف عدد الأبحـاث الشخصية والإنتاج الفكري الضروري لتحقيق التميز الأكاديمي - يتم بعد ساعات العمل الرسمية."

ربما كان دفاع الأكاديميين عن بحثهم استجابة لتزايد العمل الإداري مع أسباب أخرى؛ والسيئ في الأمر هو إبراز عنصر البحث في العمل بغرض تقليل العنصر الإداري مستقبلاً. ويستشهد شور وآخرون (1990:22) بويستر (Webster 1984) الذي يقدم ببراعة صورة كاريكاتورية لعملية إضفاء الشرعية على البحث بوصفه سندًا معرفيًا للتدريس.

> *إننـا نجده [البحث] أكثر متعة وإثارة، وأكثر إثمارًا، وأقل تقييدًا...ونؤكد أننـا لا بد أن نقوم بالبحـث، ليس لأسباب حقيقية: بـل لسبب يلقى قبولاً أكبر لدى الطلاب والأهالي والمشرّعين، الذين يدفعون رواتبنا بشكل غير مباشر. والسبب الذي ربما يكون زائفًا هو أن البحث يرقى بتدريسنا.*

مـن الصعب قياس صدق هذا الوصـف الكاريكاتوري، ولكننا نعلـم يقينًا أن هناك دراسات خلصت إلى أن البحث لا يدعم التدريس (Shore et al. 1990 and Ramsden and Moses 1992). وربمـا كان له، في مواقف معينة، أثر سلبي على التدريس (Coate et al. 2001).

وهناك تفسير ثالث يرتبط بأبطال هذه المناظرة؛ وبالطبع هم المحاضرون الباحثون الذين يبحثون في علاقات البحث بالتدريس، وليسوا المحاضرين غير الناشطين بحثيًا.

كذلك ربما كان مؤلفو الأوراق البحثية في المجلات المحكّمة (مصدر الحصول على النتائج المعروضة في هذا الفصل) منخرطين في البحث أكثر من التدريس.

وثمة خلاف آخر يتعلق بأحقية تمثيل أبطال هذه المناظرة [للأكاديميين]. يبرز كورت (Court 1999: 67) نتائج من مسح «لتقرير ديرنج»: "يذكر المسح أن هيئة التدريس في مؤسسات ما قبل عام 1992 كانوا ينفقون 30% من وقتهم في البحث، و10% من وقتهم في البحث في مؤسسات ما بعد 1992". صحيح أن هذا نموذج آخر لعوامل السياق التي تؤثر على علاقات البحث والتدريس، ولكنه يشير بوضوح إلى أن بعض الأكاديميين في المملكة المتحدة، في مؤسسات ما بعد عام 1992، ربما خفضوا مشاركتهم في الإبقاء على مقولات العلاقة بين البحث والتدريس. وبينما "صار البحث جزءًا من العملية الأكاديمية، يمنح المصداقية لمن يملكون سيرة ذاتية عملية تطول فيها قائمة منشوراتهم، (Barnett 1992: 623)، فثمة علامات تظهر وسط المجتمع الأكاديمي تشير إلى الانتباه للوهم الساكن في هذه المنظومة. وقد توصل كورت (1999:65) إلى أن منح أولوية التركيز للبحث فيما يخص تحديد المسار المهني قد خرج عن الحدود المقبولة. وقد أجرى كورت مسحاً استبيانيًّا يعتمد على التقارير الذاتية شمل 561 أكاديميًا موزعين بين عاملين في مؤسسات ما قبل عام 1992 ومؤسسات ما بعد 1992، ووجد أن أكثر من نصفهم يتفق على أن التعيينات والترقيات تولي أهمية أكبر من اللازم على البحث، ويختم كورت (87) ورقته البحثية بنقطة مثيرة:

> *إن أعضاء هيئة التدريس المكلفين بقدر أكبر من التدريس والأعمال الإدارية، أو غيرها من المهام: لأن سجلاتهم البحثية متواضعة أو لا وجود لها - كما يقول تقرير ديرنج - غالبًا سيشعرون بأنهم مواطنون من الدرجة الثانية في التعليم العالي المتمايز المتوقع مستقبلاً.*

إن تقييمات مثل "اختبار تقييم الأبحاث" قد يعمق هذا الانقسام. ويحذر طالب (Talib 2002: 58) من أن "اختبار تقييم الأبحاث" قد يدعم نشاط البحث - داخليًا وخارجيًا - من أجل الناشطين بحثيًا على حساب أنشطة أخرى في الجامعات، كالتدريس.

استنتاجات

ظهر في هذا الفصل بوضوح أن الأعمال التجريبية المسجلة في مجلات متخصصة مرموقة لا تعكس أهمية إستراتيجية للجامعات، ولا أهمية سياسية للحكومة ستترتب على اكتشاف علاقات محتملة بين البحث والتدريس. فكثير من الأعمال المنشورة في المجلات المحكّمة في أوائل التسعينيات من القرن العشرين لا تعدو أن تكون وصفية ساردة لحالات طريفة. أما من منتصف العقد نفسه وما يليه، فقد نشأت رغبة لتحدي المقولات التي تتصل بعلاقة التزاوج بين البحث والتدريس. والأغلب أن عملية تحدي المقولات هذه هي التي ستوجه عملية إعادة تعريف دور الجامعات وأنشطتها وشكلها.

وأقدم في هذا الجزء بعض الاستنتاجات المستخلصة من المقولات الخمسة المرتبطة بالعلاقة بين البحث والتدريس التي ناقشتها في هذا الفصل. وهنا أعيد صياغة جوهر كل مقولة بإيجاز قبل استخلاص أي استنتاجات تتعلق بضرورة تحدي المقولة وما يترتب على هذا التحدي.

مقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس

جوهر هذه المقولة هو الاعتقاد بوجود علاقة منفعة متبادلة بين البحث والتدريس. ولكن كما يقول برو و بود (1995b) فإن "الاعتقاد بوجود صلة أقوى مما يتوافر حاليًا من دليل يثبت هذه الصلة" (انظر الجدول 1-1). ولمواجهة التأييد المتحمس لهذا الاعتقاد، ينبغي عدم التوقف عند القول بعدم ثبوت وجود صلة بين البحث والتدريس إلى القول بأن هذين النشاطين ليسا بالضرورة محل مقارنة (Barnett 1992). يعتقد كلٌّ من برو و بود (1995b) أن العلاقة بين البحث و التدريس لا يمكن إثباتها على نحو مرضٍ قط، أما المشترك بين هذين النشاطين فهو عملية التعلم.

وهكذا، انتقل الجدل من منتصف تسعينيات القرن العشرين حتى آخر العقد، من كونه حول البحث والتدريس إلى البحث والتعلم. ويترتب على هذا، من الناحية العملية، أن يحاول صناع السياسات والأكاديميون إلى تجنب الافتراضات والتأكيدات بوجود علاقة منفعة متبادلة ثابتة تجريبيًا بين البحث والتدريس.

مقولة وجود علاقة ثابتة وقابلة للتعميم

جوهر هذه المقولة هو افتراض وجود علاقة ثابتة وقابلة للتعميم يمكن تحديدها بين البحث والتدريس. ويمكن فهم هذه المقولة إذا شبهناها بالبحث عن وحش «بحيرة لوخ»: يريد بعض الناس أن يؤمنوا بوجود هذا الوحش ويؤيدوا البحث عنه، ولكن إيمانهم هذا لا يثبت وجود الوحش.

وبدلاً من التفكير في نموذج واحد لعلاقة ما بين البحث والتدريس، ينبغي أن نقر بأن أي علاقات بين البحث والتدريس لا بد أن تختلف باختلاف الزمن، وتتغير بتغير السياق (Brew 1999). وقد تقوى الروابط أو تضعف، وقد تكون مباشرة أو غير مباشرة، أو إيجابية أو سلبية، وقد تكون العلاقة محايدة تمامًا، كما هو الحال حينما يكون النشاطان مستقلين تمامًا عن بعضهما بعضًا (لا سيما في الدول التي تجرى فيها الأبحاث في مؤسسات بحثية خالصة). ولنا أن نفترض أن هذه المجموعة المختلفة من العلاقات يمكن أن توجد بين التخصصات والمؤسسات المختلفة، وأحيانًا «داخل» قسم واحد كبير. باختصار، يمكن وجود مدى واسع من العلاقات داخل مؤسسة واحدة.

وهكذا لا بد من التحرز عند التعميم عن الدراسات البحثية ذات الصلة بالبحث والتدريس. فإن خبرة طالب جامعي متفرغ يدرس مقرر كيمياء في إستراليا، قد تختلف تمامًا عن خبرة طالب دراسات عليا غير متفرغ يدرس مقررًا في العلوم المالية في بريطانيا. وبينما تستلزم كل المقولات، وتشجع على، إجراء المزيد من البحث، فثمة ضرورة خاصة لبحث محدد السياق، وبدلاً من البحث عن نموذج واحد قابل للتعميم: يمكن إثبات وجود علاقة إيجابية بين البحث والتدريس، ينبغي إجراء دراسات حالات كثيرة مختلفة من شأنها أن توسع فهمنا لطبيعة العلاقة بين البحث والتدريس، ومن حيث إن هذه العلاقة إيجابية كانت أم سلبية في سياقات مختلفة.

مقولة انفصال المعرفة عن البحث والتدريس

جوهر هذه المقولة هو أن المعرفة شيء منفصل عن البحث والتدريس. ويتبنى إلتون (1986a,1992) دور المعرفة داخل المناظرة الخاصة بعلاقات البحث والتدريس، ويصف

المعرفة بأنها "تقوم على تأويلات جديدة وناقدة لما هو معروف فعلاً... وأنها نشاط ضروري، بل شرط مسبق للبحث الجيد والتدريس الجيد جميعًا" (Elton 1992) أما مشكلة كون المعرفة شرطًا مسبقًا للبحث الجيد والتدريس الجيد، فهو احتمال تحجيم دورها عند فهم العلاقات العديدة المرتبطة بالسياقات المختلفة القائمة بين البحث والتدريس. ومن ثم يمكن للمؤسسات محليًا وقوميًا أن تبذل المزيد من الجهد لتشجيع المعرفة عالية الجودة بوصفها أداة فاعلة لتحسين كلٍ من البحث والتدريس.

مقولة تفوق المحاضر الباحث

جوهر هذه المقولة هو الاعتقاد بأن المحاضرين الباحثين أرقى من المحاضرين غير الناشطين بحثيًا. فمن ناحية "يعتبر الطلاب ناقصي الإعداد إذا لم يتعلموا على يد محاضر يعمل في الجبهات المعرفية" (Hughes and Tight 1995)، وكذلك ترتبط هذه المقولة بالتأكيد المطلق لتفوق فئة من المحاضرين على أخرى. وربما ثبتت صحة هذا الزعم في المستقبل، ولكن هذا التأكيد سيظل موضع شك؛ حتى يتوافر لنا دليل تجريبي على وجود علاقة إيجابية بين البحث والتدريس.

وليس موضع الاعتراض في هذه المقولة مجرد نقص الدليل التجريبي الدامغ، وهو أحد موضوعات هذا الفصل، بل ما يترتب عليه من تمييز المحاضر الباحث بوصفه أرقى من المحاضر غير الناشط بحثيًا. إن استمرار مقولة تفوق المحاضر الباحث له توابع ترتبط بالحياة المهنية لكثير من الأكاديميين، وتتعلق بمكافآتهم وترقياتهم.

مقولة البحث المتجرد في العلاقة بين البحث والتدريس

جوهر هذه المقولة هو أن الأكاديميين قد قاموا بدراسات واجتهادات بحثية في مسألة العلاقات بين البحث والتدريس دون أن تكون لهم مصلحة مباشرة في مسار نتائجها. وإن الجدل المعاصر حول علاقات البحث والتدريس قد أثاره، ودفعه الأكاديميون أنفسهم، لا سيما الناشطون بحثيًا بما يملكون من مهارات البحث والمعرفة التي تمكنهم من النشر في مجلات محكّمة.

يدافع ويستجارد عن اعتقاده بوجود علاقة إيجابية بين البحث والتدريس (1991) فيقول إن: "التعليم العالي لا بد أن يكون استقصائيًا واستكشافيًا ومتشككًا وناقدًا بالنسبة للطلاب وهيئة التدريس على حد سواء." ولو طبق الباحثون هذه المعايير على دراسة العلاقات بين البحث والتدريس، ربما قادهم ذلك إلى ذروة التدريس المستنير بالبحث، وليس إلى سوء التأويل والإبهام والشغب الذي يخيم على ما يكتب حاليًا في الموضوع.

خاتمة

من المفارقات أن البحث والتفكير في مسألة العلاقات بين البحث والتدريس في التعليم العالي لا يرقى أحيانًا إلى مستويات البحث العليا، فما لدينا هو ميدان يميزه عدد من المقولات عسيرة التحليل. وإن نقطة الانطلاق المعتادة في كثير من المحاورات حول الموضوع هي افتراض وجود علاقة إيجابية بين البحث والتدريس.

إن أحد الاستنتاجات المترتبة على ذلك أن مساحات الجامعة وأشكالها مغلقة بإحكام. ومن الصعب فتح هذه المساحات أو إيجاد مساحات جديدة. ومن الخطوات المقترحة لتحريك هذا الوضع هو أن نزيح جانبًا تلك الافتراضات المسبقة التي تدعم هذه المقولات، وهذه الافتراضات تدور حول الوضع الراهن أو الوضع المحتمل؛ إذ يحتمل وجود مجموعة كبيرة متنوعة من العلاقات بين الأنشطة الجامعية الرئيسة، وربما يتم إعادة تشكيل أو عمل أنشطة حالية حتى تفتح مساحات جديدة وتنظيمات جديدة. ولكي يحدث ذلك، لا بد لنا أن نواجه أي مقولات قائمة، تتعلق بإعادة تشكيل الجامعة.

شكر

أتقدم بالشكر للبروفيسور طوم بورنر والبروفيسور رونالد بارنيت، لمراجعتهما البناءة للأصول الأولى لهذا الفصل، ولكن المؤلف يتحمل المسؤولية الكاملة عن الأفكار المطروحة فيه.

8



الجامعات في السوق
تشويه التدريس والبحث

راجاني نايدو

بـدأت الجامعات في العالم بأسـره تطبيق أطر عمل لتمويـل وإدارة هذه الجامعات قائمـة على مبـادئ السوق؛ سعيًـا لإحداث تحول فـي الأسس التي تسيـر عليها الأنشطة الأساسيـة في التعليم العالي، كالتدريس والتعلـم والبحث. ويتوقع من تطبيق قوى السوق أنهـا ستـؤدي إلى تقويـة الطلاب وإلـى المزيد من العدالـة وتحسين الجـودة. ويعارض موضـوع هذا الفصـل أهداف واضعي هـذه السياسات، حيث إن محـاولات إعادة هيكلة الثقافات الأكاديمية لتتوافق مع مبـادئ السوق تؤدي إلى «سلعنة» الممارسات الأكاديمية وهـذا بدوره يعـوق الابتكار، وينشر اتجاهـات ذرائعية نحو التعلـم، وبالتالي يهدد عملية إبداع المعرفة، ويقوض المكانة الأكاديمية.

يبـدأ هذا الفصل بعرض عام لإطار عمل اجتماعـي سياسي بغرض وصف اتجاهات السـوق الحالية في التعليم العالي. وفي القسم الآتـي، نستعين بعمل بورديو (Bourdieu 1988, 1996) لتطوير فهم تحليلي لكيفية عمل ضغوط السوق على سلعنة التعليم العالي. كما نعرض بإيجاز الضغوط التي تؤدي إلى تشويه البحث والتدريس والتعلم. وفي الختام، ينتقـل الفصل إلى الدراسـات التجريبية التي أجريت في مواقـع وسياقات قومية مختلفة لاستكشـاف التأثيـرات المحتملة على العناصر المكونة للتعليـم العالي، بما فيها الهويات المهنية للأكاديميين، والمنهج والاتجاهات الطلابية نحو التعلم وطبيعة البحث.

قوى السوق في التعليم العالي

ارتبطت مبررات إدخال آليات السوق إلى التعليم العالي بتطورات معاصرة مختلفة. فالحاجـة للحفاظ على الجـودة وتحسينها في الأنظمة التي تحولت من كونها نخبوية إلى

أنظمـة عامة، هي إحـدى العوامل المهمة. كما تم ربط «تسويـق» التعليم العالي بالعولمة، وظهـور اقتصـاد المعرفة. ويعد النجـاح الاقتصادي في هـذا السياق متوقفًـا على إنتاج خدمات ومنتجات بقيمة مضافة أعلى، وهي بدورها تتوقف على توافر المعرفة، وبالتحديد المعرفـة العلميـة والتكنولوجية، وعلى الابتكار. لذلك اعتبـرت الحكومة الجامعات مواقع حيويـة لإنتاج ونقـل المعرفة المنتجة اقتصاديًـا (Carnoy 1994). ومن ثم، فمن القوى الرئيسـة التي يرجع إليها إدخال معايير السـوق، سعي الحكومات لربط الجامعات العامة بالإنتاجيـة الاقتصادية على نحـو أكثر مباشرة من العقود السابقة (Orr 1997). وقد تم تصويـر الأكاديميين بوصفهم مقاوميـن لهذه التحولات، بأنهـم يدافعون عن مصالحهم الذاتيـة ضد مصلحة غيرهم من المعنيين بالأمر. ويمكن اعتبار إدخال قوى السوق سعيًا مـن الحكومات لفتح قطاعـات التعليم العالي عنـوة وممارسة الضغط علـى الأكاديميين والجامعات؛ حتى يكونوا أكثر استجابة للمطالب الخارجية.

بالإضافـة إلى هذا، فقد ظهـر اتجاه عالمي للابتعاد عن أشـكال التمويل والتنظيم القائمـة على مبادئ كينز المتعلقـة بدولة الرفاهية و «العقد الاجتماعـي» الذي نشأ بين التعليـم العالي والدولـة والمجتمع في القرن الماضـي (Slaughter and Leslie 1997; Marginson and Cosindine 2000) وتطبيـق أطر عمـل تمويلية وتنظيمية قائمة على آليات السوق الليبرالية الجديدة ومبادئ إدارية جديدة (Dill 1997; Williams 1997; Deem 1998, 2001). وتقوم أطر العمل هذه على افتراض أن منظومة التعليم الجامعي تضخمـت وتعقدت إلى درجة تفوق طاقة الدولة على أداء دور الممول الوحيد لها. وهناك أيضًا اعتقاد بأن المنافس السوقي داخل الجامعات وبين بعضها بعضًا سيخلق مؤسسات أشـد كفاءة وأكثر تنافسية. كما أن المبادئ الإداريـة المأخوذة عن القطاع الخاص التي توجـه وتقيس وتقارن وتحكم على الأنشطة المهنية، قد تـم تطبيقها برجاء تحسين أداء التعليم العالي. كما يرجى من تطبيق هذه الآليات أن تعين المستهلكين في عملية الاختيار، بحيث يطمئنون إلى ما سيتلقون في بداية دراساتهم.

نتج عن هذه التطورات انخفاض في التمويل الحكومي للبحث والتعليم. كما تم إحكام السيطرة الخارجية على عناصر جوهرية في الممارسة الأكاديمية من خلال أنظمة توكيد الجودة وآليات السوق بما في ذلك جداول ترتيب المؤسسات ومؤشرات الأداء.

سلعنة التعليم العالي

حتى نفهم كيف تؤدي قوى السوق إلى ضغوط من أجل سلعنة التعليم والبحث، من المفيد أن نرجع إلى أعمال المنظّر الاجتماعي الفرنسي بيير بورديو الذي حاول تحليل الحياة «الداخلية» للجامعات. وبرغم أن أعمال بورديو نشأت في سياق فرنسي، فإن تطبيق مفاهيمه على سياقات وطنية أخرى (انظر مثلاً Naidoo 2004, Tomusk 2000) يبين أن إنتاجه يمكن أن يسهم إسهامًا مؤثرًا في دراسة التعليم العالي عمومًا. فقد تصور بورديو الجامعات في تصوره النظري موجودة في فضاء فكري سماه «مجال التعليم العالي». ومجال التعليم العالي هذا معزول نسبيًا عن مجالات أخرى مثل «مجال السياسة» و«مجال الاقتصاد». وتدور أنشطة الأفراد والمؤسسات داخل أي مجال حول حيازة الأصول التي تحمل القيمة في المجال. ويشير بورديو إلى هذه الأصول «برأس المال»، ويميّز بين «رأس المال الاقتصادي» و «الثقافي» و «الاجتماعي» (Bourdieu 1986). ورأس المال حامل القيمة في مجال التعليم العالي، نوع من رأس المال الثقافي، وهو نوعان: «رأس المال الأكاديمي» و «رأس المال العلمي». ويرتبط «رأس المال الأكاديمي» بسلطة التحكم في أدوات إعادة إنتاج الجسم الجامعي مثل شغل المناصب الإدارية والتعليمية العليا، ويرتبط «رأس المال العلمي» بإبداع المعرفة، وتشمل الحجية العلمية أو السمعة الفكرية (Bourdieu 1988) وهناك اختلاف تراتبي كبير بين شكلي رأس المال. فرأس المال الأكاديمي أقل قيمة وأقل مكانة أدبية من رأس المال العلمي. ويشير بورديو (1988:99) إلى أن رأس المال الأكاديمي، مقارنة «برأس المال العلمي» "يبدو، حتى في عيون أصدق حائزيه، مجرد بديل أو مكافأة ترضية." ولكن في كلتا الحالتين، فإن الأصول ذات القيمة في مجال التعليم العالي، تدور حول أشكال الاعتراف الأكاديمي والمكانة، وليس حول المكسب الاقتصادي.

والرأي المطروح في هذا الفصل هو أن السياسات الحكومية المعاصرة قد أدت إلى تقليل الحواجز بين التعليم العالي والمجتمع، وقد ترتب على ذلك أمور ترتبط بطبيعة الأنشطة الأكاديمية. إذ إن القوى الاقتصادية – تحديدًا – بدأت ممارسة تأثير أكبر وأقوى

علـى الجامعات أكبر مما كان عليه الحال في العقـود السابقة. كما أن التحولات الحادثة فـي السياسة التمويلية التـي تفرض على المؤسسات تحقيق دخـل مضاف، قد أدت على تقويض رأس المال العلمي والأكاديمي. فمفهوم «السلعنة» الذي يشير إلى تطوير منتج أو عمليـة خصيصًا للمقايضة السوقية، وليس لقيمـة «النفع» الداخلي، هذا المفهوم يجسد التحول من أنشطة تهدف إلى اكتساب رأس مال علمي وأكاديمي إلى أنشطة يقصد منها تحقيـق دخل مادي. وهكذا، فإن قوى دفع «السلعنة» تؤثر على الجامعات عن طريق تغيير طبيعـة المكافآت والجـزاءات في التعليم العالي؛ فيتحول مقياسـ النجاح الأكاديمي من المبـادئ الأكاديمية إلى معايير مالية ضيقة مثل عـدد الزبائن من الطلاب المجتذبين، ومدى الارتباط بالمصالح التجارية، ودرجة الربح أو العائد المالي المحقق.

وهكـذا، فالأرجـح أن ضغوط «سلعنة» التعليـم العالي تعمل بالتضامـن مع سياسات حكومية معاصرة أخرى لتغيير شكل التعليم والبحث الجامعي وبنيتهما. فالعلاقة التعليمية بين الطالب والمحاضر تتحول إلى علاقة أساسها عملية التبادل السوقي للسلعة. فالأرجح أن يتحـول التدريسـ من الناحيـة التنظيرية إلى عملية تبادل تجـاري، المحاضر فيها هو «منتـج السلعة» والطالب هو «المستهلك». وبذلك فإن العلاقات التكاملية بين الأكاديميين والطلاب ستؤول على الأرجح إلى تفكك، حيث يكون لكل طرف منهما مصالحه المستقلة: إن لم تكن المعارضة لمصالح الآخر. كما يرجح أن توضع الوظيفة البحثية للجامعات في أحد مواضع الإنتاج السلعي. إن التركيز على توسعة حدود المعرفة سيتحول إلى حرص على «استثمـار» المعرفـة. (Collins and Tillman 1988; Slaughter and Leslie 1997). وسيقاس البحث بقدرته على تحقيق قيمة سوقية.

بالإضافـة إلى هـذا، فإن إعادة تشكيـل البحث والتدريس ليلائمـا متطلبات السوق مـن شأنه أن يباعد بين هذين النشاطين. وهكذا، ففي عصر السلعنة الكوكبية للمعرفة، ستتحـول العلاقـة بين البحـث والتدريسـ من علاقـة متجانسة إلـى «عـداوة متبادلة» (Barnett 2003). وربمـا تنتقـل إلى طور ثالث تموت فيه فكـرة ضرورة أو احتمال ربط التدريسـ بالبحث. وفي الأقسام الآتية، ستتم مناقشة الصـور المختلفة المحتملة لتشوه التدريس والتعلم والبحث جراء ضغوط السلعنة.

البحث بوصفه عملية تجارية

أحد توابع حضور قوى السوق في التعليم العالي هو انحسار مفهوم البحث بوصفه عملية إبداع معرفي إلى عملية استغلال إمكانية تحقيق عوائد مالية من المعرفة. (انظر مثلاً Etzkowitz and Leydesdorff 1997; McSherry 2001). وفي الوقت نفسه، فإن الظروف المؤسسية التي كانت تاريخيًا تميز الأكاديميين عن عمال المعرفة، مثل الحرية الأكاديمية والأمان المهني والاستقلال الذي يضمنه الثبات الوظيفي، قد انحسرت. وفي هذه الظروف، فإن مكانة ما يعد بحثًا قيّمًا تواجه تحديًا، لا سيما بسبب الاعتقاد بأن القيمة الحقيقية للمنتج الفكري تستمد مما يشغله من مكانة خارج حدود عالم النفوذ السياسي، وذلك بسبب المصالح التجارية قصيرة المدى. إن فكرة كون المعرفة غاية في حد ذاتها في طريقها للاختفاء؛ إذ تفقد قيمتها «النفعية» وتتوقف قيمتها في الأساس على عملية المقايضة، وعلى قدرتها على تحقيق الدخل. بالإضافة إلى هذا، فإن عملية ضم المعرفة في سلة سلعية وتقديمها في سوق الأفكار، قد صار في بعض الحالات أهم من جودة المعرفة نفسها وسلامتها. فقد زحفت خاصية الترتيب حسب الأولوية للأبحاث حتى صارت سمة الإنتاج البحثي المرتبط بالنمو التجاري، فكلما كان تحويل المعرفة أيسر من القطاع الأكاديمي إلى القطاع التجاري، زاد ارتباط الجامعات بالمؤسسات التجارية الكبرى.

وقد ظهرت مخاوف من أن تغير التطورات المذكورة سابقًا في أهداف البحث الأكاديمي وقيمه وعملياته. يقول النقاد: إن التوجه التجاري قد يصرف الاهتمام عن البحث التنموي الأساسي لصالح العمل التطبيقي الذي يحقق نتائج سريعة للرعاة التجاريين. وثمة خطر آخر من أن تدفع إمكانية الربح العالية المرتبطة بالمعلومات المصلحة الاقتصادية، حتى تزيح تمامًا البحث الذي يستهدف «الصالح العام» (Moja and Cloete 2001). وفي حالات أشد، ربما يمارس ضغط على الباحثين «لتهيئة» أو تزييف البيانات لتحقيق مصالح الممول. إن التنظيمات التجارية مثل تسجيل براءة الاختراع، قد تدمر التقاليد الأكاديمية مثل النشر المفتوح لنتائج الأبحاث وتقييمها من قبل باحثين آخرين (McSherry 2001). ويحذر جراي (Grey 2001) من أن هذه

التطورات قد تعرض للخطر المساهمة المتميزة للأكاديميين بوصفهم منتجين للمعرفة. وإن الضغـوط التـي تمارسـ لتحقيق السلعنة قـد تثبط الاهتمام النقـدي ومن ثم تعرقل التطور المعرفي طويل المدى.

تشويه التدريس والتعلم

كمـا يمكن القول: إن إدخال آليات شبه سوقية، قد أدى إلى سلعنة التدريس والتعلم. فقـد أدخل آليـات استهلاكية مختلفة لدعم اختيار الطـلاب وتحكمهم في عملية التعليم فـي دول كثيـرة في السنوات العشـر الأخيرة. والهـدف أن يستغل الطلاب هـذه الآليات للمطالبـة بإعـداد عالي الجـودة، على أسـاس أن السلـوك الاستهلاكي سيؤثـر إيجابيًا علـى الممارسات المهنيـة للأكاديميين بوصفهم موردين يستجيبـون لضغط الطلاب أو يخسـرون «زبائنهم». وبينما يعرض مؤيدو الآليـات الاستهلاكية بوصفهم عمليات نوعية يمكن تطبيقها علـى أي مؤسسة لترفع كفاءة أدائها؛ فستواجهنا صعوبات نظرية مختلفة عنـد تطبيق مبـدأ الاستهلاكية على قطاع التعليم العالي. فقد ذكر الباحثون، على سبيل المثـال، صعوبة تصوير العلاقة بين الطلاب وهيئة التدريس كأنها عملية تجارية بسيطة بين مـورد خدمات ومستهلكين (انظر، مثـلاً، Hill 1995). ويقولون: إن الطلاب ليسوا مجرد مستهلكين سلبيين للتعليم، لهم حقوق محددة بدقة: بل إنهم مشاركون نشطاء في التعلـم، وعليهم التزامـات معينة. وبدلاً من شغلهم وظيفـة «محفّزي» الجودة، فالطلاب عنصـر حيوي في إنتـاج التعلم وتوصيلـه. بالإضافة إلى ذلك، ليسـت الجامعات مجرد مورّد خدمات عليها مسؤوليات تجاه الطلاب. فهي أيضًا التي تنظم المعايير الأكاديمية، كمـا أنها مسؤولة أمام أصحاب الشأن الآخرين، ومنهـم أولياء الأمور وأصحاب الأعمال والدولة (Baldwin and James 2000; Sharrock 2000).

مـن أهم توابـع تطبيق إطار عمل مستمـد من القطاع التجاري علـى قطاع مؤسسي قائم على طائفة مختلفة من القيم، أن العلاقة التعليمية بين المعلم والمتعلم قد تتعرض للخطـر. فقد بينت النتائج المستخلصـة من سياقات وطنية مختلفة، أن إعادة الصياغة النظريـة للعلاقة المعقدة بين الطلاب والمعلمين، وجعلهـا تشبه علاقة «مورّد الخدمة»

«بالمستهلك»، من شأنها أن تشوه العلاقة التعليمية. فإن الطالب الذي يضمر هوية المستهلك سيميل إلى اعتبار فعل التعلم عملية تبادل تجاري، ويرى نفسه مستهلكًا سلبيًا للتعليم إلى صورة «المنْتَج»، الذي يمكن ببساطة شراؤه وتملكه بدلاً من كونه عملية معقدة تستلزم انخراطًا شخصيًا والتزامًا من المتعلم (Shumar 1997). هذه التحولات في ثقافات التعلم من شأنها أن تؤدي إلى ضغوط على البرامج الأكاديمية حتى تطور صيغها بحيث يسهل على الطالب استهلاكها.

كذلك، فإن تبني نظم تعلم مسلعنة في الجامعات يأتي الدخل فيها عن طريق اقتصاديات الرسوم البيانية ينتج عنه اعتماد كبير على مصادر التعلم التي تتجه سريعًا إلى التقنين. وقد يمثل هذا محاولة لتوصيل تعليم «خالٍ من أثر المعلم» لا سيما إذا خططت المؤسسات لاستخدام «هيئة تعليمية» أرخص وأقل تأهيلاً وخبرة. في هذا النموذج المقنن، يرجح أن تهمل الأنشطة التي يعدّل المدرسون من خلالها المنهج وطرق التدريس حسب حاجات الطلاب بوصفهم أفرادًا. كما سيطرأ تغير على المردود العلمي للطلاب؛ إذ ربما يتحول هذا المردود إلى مجرد تقييم تحصيلي، وفي أسوأ الأحوال يقتصر على نتائج اختبارات الاختيار من متعدد المحوسبة، ويبتعد بالتالي عن المردود الكيفي التفصيلي اللازم للتعلم عالي الجودة. كما أن حزم البرامج ونشرها بهدف رئيس هو تحقيق قيمة سوقية يستتبع «توثيق» البرامج، فيصعب مع الوقت تعديل محتوى المسار أو تحديثه أو توضيحه في ضوء نتائج الأبحاث. وتكون النتيجة نموذجًا تعليميًّا لا يرى في المهمة سوى تقديم المزيد من المعلومات، وليس المهارات أو الاستعدادات لاكتساب المعرفة.

في هذه الظروف، الأرجح أن يتحول التعلم إلى عملية انتقاء واستهلاك وإعادة إنتاج سلسلة من الوحدات المعلوماتية الصغيرة غير المترابطة، ولكنها جيدة التعبئة. والأهم أن الاتجاهات النفسية للتعلم التي تنشأ سيكون من شأنها تشجيع السطحية، ونبذ العمق في التعامل مع العلم (Ramsden 1998)، وكذلك إعاقة تطور المهارات العليا المطلوبة للتعلم الذاتي والمستمر.

ضمور الهويات المهنية

كمـا ذكر فـي الأقسام السابقة لهذا الفصـل، فإن سلعنة التعليـم العالي تحول أساس المكافآت والجزاءات من المكانة الأكاديمية إلى الأنشطة التنافسية التي تهدف إلى تحقيق الدخـل. وهكـذا فـإن الهويات التعليميـة القائمة علـى المعايير الأكاديمية قـد يحل محلها منظومـة أخلاق إداريـة وسوقية تعيد تعريف الطـلاب، فتجعلهم في المقـام الأول مشروع وحـدات لتحقيق الدخل أو مستهلكيـن يجب إرضاؤهم. أما التضييـق المتوقع على المعرفة المهنيـة من خلال الاهتمـام بطلبات المستهلكين والسعي لإرضائهـم، فيمكن أن يؤدي إلى انزواء المهارات الفكرية والتخصصية العلمية. وستكون الأولوية للمهارات المرتبطة بإدارة البرامـج الأكاديميـة وتسويقها. بالإضافـة إلى ذلك، فهناك ما يسمـى بالتدقيق المجهري للأنشطـة المهنية حتى تتوافق مع الإجراءات التوجيهيـة الشاملة التي يفرضها إطار العمل الاستهلاكي؛ هذه المراجعة المجهرية قد تؤدي إلى ما يسميه باور (Power 1999) تحولات من وظائف «المرتبة الأولى» إلى «وظائف المرتبة الثانية» فإن التفرغ لوظائف المرتبة الأولى مثـل تطوير برامج ابتكارية عالية الجودة حتى تنزل إلـى الفئة الثانية مثل التوثيق والقياس وشرح الأنشطة الأكاديمية بهدف توفيقها مع أطر العمل الاستهلاكية.

كذلـك فهنـاك أدلة علـى أن التعلم عالي الجـودة يحدث من خلال تحـدي الأفكار القائمـة، وإدخال مخاطرة «محسوبة». وإن عملية إدخـال مخاطرة إلى السباق التعليمي عملية تستهلك وقتًا، وتحتاج إلى مهارات. كما أنها عملية حوارية، ومن ثم تتعارض تمامًا مـع عمليات السلعنة التي تنحو إلى تغيير العلاقة التعليمية بين المعلم والطالب إلى علاقة بـين منتجي المعرفـة ومستهلكيهـا. بالإضافـة إلى هـذا، فهناك خطر شـكاوى الطلاب ولجوئهـم للقضاء، الذي من شأنه أن يشجع هيئة التدريس على اختيار «التدريس الآمن» حيث ينقل المحتوى المفصل سلفًا إلى الطلاب، ويتم قياسه بصورة تقليدية.

تغير أشكال البرامج الأكاديمية وصيغها

ثمـة اتجاهات حالية فـي دول كثيرة لتحويل المناهج من برامـج سنوية متتابعة إلى مكونـات من وحدات صغيـرة في أطر عمل داخل منظومة تأهيـل وطنية. وتأتي تبريرات

تجزئـة المنهج إلى وحدات مستقلة من جهات كثيرة. فهنــاك دعوى المساواة التي تقول إن: «الطلاب غير التقليديين» سيجدون فرصة أكبر للحصول على التعليم العالي والنجاح فيــه إذا تابعــوه في وحــدات مستقلــة أصغر حجمًا داخــل منظومة تتعدد فيهــا المداخل والمخــارج. وتشير تبريرات أخرى إلى أهمية إزالة الحدود بين التخصصات حتى نسمح بظهــور أشكال معرفية جديــدة وحتى توفي الجامعات ضرورة وضــع برامج تعليمية أشد ارتباطًا بدنيا العمل (Nowotny et al. 2001).

ولكن هناك من النقاد، مثل مولر (Muller 2001) من نبّه إلى وجود أدلة قوية على أن الانخراط العميق والمستمر في محتوى أي تخصص وبنيته الداخلية ربما يكون لا غنى عنــه لتمكين الطلاب من إتقان البنى الفكرية والأنمــاط التحليلية التي تهدف إلى إبداع المعرفة. فهناك أدلة، مثلاً، على أن التعلم والبحث يوجدان معًا داخل «أقسام أكاديمية» مستقلــة (Becher and Trowler 2001) أو تجمعــات ممارســة (Wenger 1998) وإن التخصصــات المميزة هي التي تجعل الطلاب يرتبطــون داخلها بمجالات تلمذة معرفية حيث يكتسبون الرؤى العميقة، ويتعلمون الأعراف والإجراءات الخاصة بتحديد المشكلات وتناولها وحلهــا. فمثلاً، من المهم تجنب قبول الحدود التخصصية دون نظر ناقد، ومن المهــم إدراك الاعتراف بتحول المعرفة. ولكن هنــاك أيضًا تخوف من أن يكون لضغوط تطوير ودمج البرامج الأكاديمية من خلال منظومة معايير الوحدات في إطار عمل وطني نتائج إيجابية وسلبية. فمن ناحية، كلما زاد تقنين البنى المعرفية زادت المرونة بالنسبة للطلبة والجامعات، وسهل حزم «المنتجات التعليمية» على الموردين المتنافسين، وسهلت ممارستهــا ونقلهــا. ومن ناحيــة أخرى، هناك تخوف مــن عدم إمكانيــة استنساخ آليات الدعم والشحذ الذهني التي تتيحها البنى التخصصية في البنى المصغرة المستقلة.

وهناك خطر محدد يخص البرامج التي وضعت أساسًا وفق حوافز السوق. فمشكلات التناغم والافتقار إلى منظومات الشحذ الذهني، وغياب أطر العمل التحليلية سيكون لها نتائــج خطيرة على الطــلاب (Muller 2001). بالإضافة إلى هذا، فقد تم «رتق» برامج عديدة معًا في عجالة حتى توافق بيئة سوقية معينة عن طريق تصميم منهج يعكس أنشطة

الطلاب اليومية بطريقة ساذجة. وقد أطلقت تحذيرات من أن هذه الاتجاهات نحو وضع المناهـج ستزيل الحدود بين نـوع المعرفة الذي يكتسب في الجامعة، ونوع المعرفة الذي يكتسب في الحياة اليومية، وبهذا قد تعجز عن الارتقاء بقدرات الطلاب الظاهرة أو حث الطلاب نحو عمل فكري معقد (انظر مثلاً: Young 2002).

هدم العلاقة بين البحث والتدريس

إن تشويـه وظائف البحـث والتدريس الجامعية، كما ذكر سابقًا، مـن شأنه أن يهدم العلاقـة بين البحث والتدريس. وهذه منطقة استقصاء حيويـة، لا سيما أن مثال همبولد عـن «تكامل التدريس والبحث» لا يزال متجذرًا في الهويـة الأكاديمية والمؤسسية. وتشير دراسـات بحث الهوية المهنيـة للأكاديمييـن (Colbeck 1998; Smeby 1998) إلى أن كثيـرًا من الأكاديميين يرون أن دمج التدريـس والبحث يخلق هوية فكرية تمثل لهم ما هو مميز وقيم في التعليم العالي.

كمـا أشـار الباحثون إلى وجود ارتباط فكـري قوي بين المعايير العليـا في نقل المعرفة والمعاييـر العليا في إبداع المعرفـة. وإن كثيرًا من الفضائل المرتبطة بالممارسة الأكاديمية، ومنهـا الأصالة والاهتمام الشخصـي والصرامة النظرية التجريبية ترتبـط ارتباطًا مباشرًا بالمعايير العليا للبحث والنشر. فإذا أخذ البحث العلمي نموذجًا لأفضل الممارسات التعليمية، فسيكـون الاعتماد على نظرية البحث ومنهجيته والتي تعتبر إحدى أهم مهارات التعلم الذاتي في موقف أفضل لتحديد المشكلات غير الواضحة وكيفية معالجتها (Haig 1987).

ويشيـر باحثون آخرون إلـى أن أعضاء الهيئة الناشطين بحثيًـا يتعاملون مع البحث ومادتـه، ومع التدريس بتوجه نقـدي شامل مستقر في أصل الخبـرة نفسها. وعلى سبيل المثـال يقـول رولانـد (Roland 1996): إن أي اتجاه نحو التدريس الـذي يهتم بالسمة التفاعليـة، ويطبق عليه التوجـه النقدي المرتبط بالبحث سيكون عالي التأثير، وإن أعلى مستويـات التدريس فاعلية من المؤكد أنـه يمثل دعمًا للبحث. وإن تغير نمط العمل الذي يتجـه إلى فصل عمليات التدريـس والبحث، ويزيد من تشرذم دور الأكاديميين وهذا من شأنه أيضاً أن يدمر البحث، وبالتالي يقوض التدريس بشكل تدريجي.

منظومات للتعليم العالي هرمية وغير متكافئة

مـن المرجح كذلك أن تتسبب ضغـوط السلعنة، مع غيرها من التطـورات المعاصرة في التعليـم العالي، في التعجيل بظهور منظومة هرمية وغير متكافئة للتعليم العالي. ويبين بورديو أن وجـود المؤسســات في مجال التعليم العالــي يكون على مستويات عـدة داخل ترتيب هرمي سلطوي يحدده ما تملكه المؤسسة من رأس مال أكاديمي وعلمي (Bourdieu 1996). وهناك عمومًـا ارتباط بيـن موقع كل جامعة فـي مجال التعليم العالــي والأصـول الاجتماعية لأغلبية الطـلاب المنتقيـن فيها. فالجامعـات النخبوية، التي تنتقـي طلابها من الفئـات الاجتماعية المتميزة، هي الأقرب لامتلاك الموارد الثقافية والمالية التي تعينها على مقاومة قوى السلعنة أو إعـادة صياغتها حتى تحمي قيمة رأس المـال الأكاديمي والعلمي الحاضر في المجال، ومن ثم حماية مكانتها. أما المؤسسات غير النخبوية، التي لا تتمتع برأس مال ضخم وتقبل طلابها عمومًا من فئات اجتماعية محرومة، فهي، على الأرجح، أقل قدرة على مقاومة قوى السلعنة.

وبرغم أن سلعنة التدريس والبحث وتشويههما، ينتشران على الأرجح في قطاع التعليم برمتـه، فسيكون التشويه على أشده فـي الجامعات القابعة في ذيل الهرم المؤسسي. وإن كانـت المخاوف المثارة، بشـأن التحولات في المحتوى المعرفـي وبنيته وطرق تدريسه، صحيحـة، فالمرجح أن تتسبب السلعنة فـي نتائج تعليمية متفاوتة بين الطلاب المنتمين إلـى خلفيـات اجتماعية متباينة. وبدلاً مـن اكتساب مهارات الابتـكار والقدرة على تعلم أساليب التعلم، فالأرجـح أن أغلبية الطلاب المنتمين إلى الفئات الاجتماعية المحرومة سيكتسبون تعليماً ضيقاً وإن كان آلياً عاليا.

أما بالنسبة للبحث، فالسياسات الحكومية الحالية تهدف إلى تركيز البحث في عدد صغيـر من المؤسســات النخبوية مع قوى تحويـل البحث والتدريس إلى سلـع؛ ومن شأن ذلـك أن يســرع بالفصل بين البحث والتدريس. وهكذا، فالمتوقـع أن تتباعد المؤسسات وهيئاتهـا الأكاديميــة عن بعضها البعضـ، ويتحولون جميعًا إلى طرفـي نقيض، أحدهما يصنــف ناشطًا بحثيًا وآخر غير ناشط بحثيًا؛ وسيكـون لذلك عواقب خطيرة على تطور أنظمة التعليم العالي. وقد ذكرنا سابقًا قول بورديو (1988): إن التدريس والإدارة ينتجان صيغًـا مهمة من رأس المال الأكاديمي، ولكن هــذه الصور من رأس المال الأكاديمي تعد لاحقة في الأهمية لرأس المال العلمي الذي يتكون تدريجيًا عن طريق النشاط البحثي.

ويدعـم كلام بورديـو دراسات عديـدة (انظر مثـلاً: Hannan and Silver 2000; Lucas 2002) والتي تشير إلى أن البحث لا يزال يحظى بالتميز على التدريس من ناحية المكانة داخل الحياة الأكاديمية.

وهكـذا يتضح أن مستـوى المشاركة في البحـث، ومقدار البحـث المنجز وجودته، يمكّن الأكاديميين والمؤسسات من حيازة رأس مال رمزي يتيح لهم الحصول على مواقع عليـا في الترتيـب الهرمي لمجال التعليـم الجامعي. وبالإضافة إلى مـا يتحقق من رأس المـال المعنـوي الذي يحققه البحـث، وكذلك أهمية البحث في تحديـد مسارات الحياة الأكاديميـة للأعضاء، فإن أنظمة التمويل الحالية تتيـح مكافآت مالية كبيرة للمؤسسات التـي تشتغل بالبحـث. وهكذا فإن استبعاد عـدد كبير من الأكاديمييـن والمؤسسات من المشاركـة في البحث من شأنه أن يؤدي إلى أزمة في الهوية المهنية والمؤسسية، وكذلك سيخلق منظومة تعليم عالي شديدة التمايز، وربما مختلة وظيفيًا.

الخلاصة

لـم يسعَ هـذا الفصل إلى تقديـم صورة عصر ذهبـي أسطـوري للتدريس والبحث فـي التعليـم العالي. ولكن هناك أدلة كثيـرة على أن جودة ما يقدم فـي الجامعات يتنوع تنوعًـا كبيرًا. ففي حقب تاريخية كبيرة، ودول عديـدة، كان التعليم العالي يعمل بطريقة إقصائيـة، كذلك فليس مـن الحتمي أن يؤدي ربط تطورات التعليم العالي بمبادئ السوق آليًا إلى الآثار العكسية المذكورة. بل إن فكرتي تقول: إن الطريقة المتعجلة التي تطبق بها قوى السوق على التعليم العالي من شأنها ممارسة ضغوط لإدخال التعليم العالي عنوة في طريق السلعنة، وإن هذا الطريق، عمومًا، يعتبر معادياً للبحث والتعليم عالي الجودة. وإن قـوى تحقيـق السلعنة من شأنها أن تشوه التدريس والبحـث وأن تزيد الصعوبات الحالية التي يواجهها قطاع التعليم العالي.

8



المعرفة النافعة: إعادة تعريف البحث والتدريس في اقتصاد التعلم

مايكل أ. بيترز و مارك أولسن

"يمكـن أن نستبقي جامعـة واحدة للباحثين عـن الحقيقة، المنتميـن إلى العصور الوسطى... كزينة في مجتمعنا."

(تشارلـز كلارك، وزيـر التعليـم العالي، المملكـة المتحدة، حسـب المنشور في صحيفة الجارديان، السبت 10 من مايو، ص 3).

مقدمة

نشـر لودفج فيتجنشتاين، وهو من أعظم فلاسفـة القرن العشرين، كتابًا واحدًا في حياتـه، وهـو كتاب صغير بـكل المقاييس؛ لأنه أقل مـن سبعين صفحة. وقـد نشر كتابه مقالـة فـي الفلسفة المنطقية بمعاونة مـن أصدقائه، فكتب برترانـد راسل له تصديرًا، وترجمـه أوجدن، وساعد كينز في إيجاد الناشـر. وقد أحدث هذا الكتاب أثرًا عميقًا في فلسفـة القـرن العشرين، إذ مثل إلهامًـا لمدرسة فيينا التي أرسـت التجريبية المنطقية وسـادت الفلسفة الأنجلـو أمريكية من وقتها. وتغلغـل تأثير الكتاب في العلـوم الإنسانية الأخـرى، ثم في الثقافة كلها. ومـن الصعب، إن لم يكن من المحـال، تقدير كافة الآثار الثقافيـة للكتاب. أما الفيلسـوف الأمريكي الليبرالي جون رولـز، الذي توفي عام 2003، فقد أشيع عنه أنه أنفق سبع سنوات في تأليف كتاب «نظرية في العدل» الذي يحدد عددًا من المبادئ الليبرالية عالية التأثير في القانون والسياسة وغيرهما من الإنسانيات.

بالمقاييس الحالية التي تقول: "انشر أو اختفِ"، فالأرجح أن يستبعد هذان العالمان مـن "اختبار تقييم الأبحـاث" الذي يهيمن على الجامعات البريطانيـة حاليًا. وبالتأكيد فـإن احتمـال استبعادهما يثير أسئلة لافتـة، مثل هل يستوفي كل العلمـاء التراثيين منذ القـدم معاييـر تقرير «روبرتسـن» الأخير، وهل فرضـ نظام جديد يشتـرط أربعة أعمال فـي دورة مدتهـا ست سنـوات أمر واضح المعالم فعـلاً؟ ولو استوفى هـذان الفيلسوفان - المفكـران الرائدان لجيلهما - المعايير فيما يخص كمية المنتج، فهل يمكن لمجالهما البحثـي أن يصنف تصنيفًا دقيقًـا داخل الوحدة التخصصية التي حددتها هذه الجامعة أو هـذا القسـم لإنتاجهما، أو هل سيطلب منهما أن يبحثا فـي مجالات أخرى؛ وهذا يثير المزيد من الأسئلة.

زاد الاهتمـام في السنوات الأخيرة بأوجه التوافق بين الجامعات وقطاع الأعمال مع زيادة الاهتمـام بتسويق البحث تجاريًا، ووضع ترتيبات شراكـة جديدة، وإنشاء شركات تنطلـق من الجامعـة، وسياسـات لنقـل التكنولوجيا، واتبـاع أسلوب المناقصـة لتمويل الأبحـاث فـي منظومـة تمويل تنافسيـة. ويبـدو أن التركيـز الآن في مجـال الإنسانيات - وهـو محروم تمويليًـا بالمقارنة بالعلـوم الطبيعية والهندسة - علـى الاهتمام بالإبداع الفكـري قد انحسـر وحل محله الاهتمـام بالعوائد الناتجة من العقـود البحثية في إطار الجامعـة التجارية. وقد نشأ في مجـال الإنسانيات والعلوم الاجتماعية نوع من التجريبية البراجماتيـة الفظة القائمة علـى مبدأ «ما يفيد»، وهذا يكشـف عن خطاب بحثي وطني جوهره «المعرفة النافعة».

تتجلـى أيديولوجية «المعرفة النافعة»، التي تهتم «بما يفيد»، في مجموعة من القوى الخارجيـة وتطورات السياسة الداخلية المتصلة بها. أولاً: هناك تحول من أنظمة العلوم الوطنية إلى شبكة المعرفة العالمية التي تعكس تزايد السرعة والتكثيف، وتحويل العمليات المعرفيـة في الاقتصاد العالمي إلى عمليات رقميـة (رقمنتها). ثانيًا: وهذا في الأسـاس نتيجـة أو أمر تابع، وهو حدوث تغير في فلسفـة الخدمة العامة ونمط تقديمها، إذ تتوجه نحو «ديمقراطيـة استهلاكية» جديدة تطرح شبكة من العلاقـات المتداخلة، والمنتشرة

بين القطاعين العام والخاص، مع ما يلزم من اهتمام أكبر بمصادر التمويل الخاص وتوليفات التمويل الجديدة. ويمكننا أن نسمي ذلك «سوقنة المجال العام». ثالثًا: يصحب هذه التحولات العالمية تغيرات في نمط إنتاج المعرفة مع الاهتمام بكل صور الاستثمار الذاتي - البشري والاجتماعي والرمزي - والذي يؤثر تأثيرًا مباشرًا على المعرفة، ودمج العمالة الأكاديمية على نحو أكثر فاعلية في اقتصاد المعرفة ما بعد العصر الصناعي. رابعًا: إنما صاحب ذلك من التوجه نحو التشغيل الآلي أو الرقمنة المصاحبة للخدمات الجامعية قد شجع على حدوث نمو سريع لاستخدام العمالة الخارجية ومن ثم بدأ إعادة صياغة التوزيع الكوكبي للعمالة الكوكبية في القطاع الجامعي. خامسًا: وأخيرًا، هناك شبكة من سياسات التعليم والابتكار والتكنولوجيا والعلوم الوطنية تقرأ وتتبع هذه التوجيهات نحو ترويج التعليم المستمر مدى الحياة، والتعليم القائم على العمل، والتعليم المهني التخصصي، أي كل عناصر ما يسمى باقتصاد التعليم الجديد.

كان التحول واضحًا جدًا إلى درجة أن بعضهم علق قائلاً: إننا نشهد ظهور مجموعة جديدة من الممارسات المعرفية والاجتماعية تتميز بتجاوز التخصصات والتباين والتنوع التنظيمي، وتشجع مبدأ المساءلة الاجتماعية (Gibbons et al. 1994) ويمتزج هذا التحليل التأملي إلى حد ما بتغير في التوجه يبتعد عن مجتمع المعرفة الذي يولي اهتمامه لمركزية المعرفة النظرية، ويتوجه نحو اقتصادات المعرفة والتعليم التي تميل إلى المعرفة العملية أو التطبيقات أو المهارات (انظر: Peters 2003; Peters and Besley 2005).

إن فلاسفة مثل فيتجنشتاين وهايدجر أولوا للمعرفة العملية أهمية أكبر من المعرفة النظرية، في حين تحدث آخرون مثل مايكل بولاني (1958) عن أهمية المعرفة الضمنية. وقد زادت أهمية هذه الموضوعات لفهم حشد من التطورات ذات الصلة، منها الاهتمام بالبناء الاجتماعي، ونظرية ما بعد الحداثة، والأهمية المحورية للثقافات (مثل ثقافات التعلم والمعرفة، والثقافات القائمة على الأدلة، والثقافات التنظيمية). وقد عزز هذا التوجه ظهور التركيز المحوري على «الممارسين»، ومعرفة الممارسين، فدونت على

شكل برامج «الممارس المتبصر» التي بدأت مع عمل دونالد شون (1987, 1995) وكريس أرجيرس ثم دعمه ما يسمى «بمجتمعات التطبيق» (مثل Wenger 1998) ومفاهيم «التعليم محدد السياق» (Lave and Wenger 1991). وعمومًا، فإن هذه التطورات - التوجه الثقافي، والاهتمام بالممارس المتبصر والتحول إلى التطبيق - كلها تعني، ضمن ما تعني، أن الأنشطة التعليمية تعمل في المقام الأول مع الآخرين في العالم الحقيقي، ويعني ذلك أن التعلم والتدريس أنشطة اجتماعية في جوهرها، أو «أفعال» أو أنشطة أو أشكال من الأداء دون عمليات «داخلية».

فالمهمة الأولى المطلوبة من نظرية التعلم والتعليم وتطبيقها هو وصف «التطبيقات»، لأنه يمكن تمييز آراء متعارضة عن «التطبيق» ومدى توافقها أو تمايزها أو تكاملها أو تنافرها (انظر Peters 2003). وإن الخطوط العريضة لهذه المذاهب تنشئ شبكة كثيفة من الصلات بين نظريات التطبيق والالتزامات الأخلاقية السياسية التي تجسدها. فمفهوم التطبيق مفهوم خلافي ويستلزم عرضًا متجانسًا لطبيعته «المشتركة»، كما أنه يشير إلى خاصية سهولة الانتقال فيه. فإذا قبلنا التفسيرات الظواهرية الحالية القائمة على هايدجر وفيتجنشتاين و فوكو، فلا بد من اعتبار التطبيق والتعلم المهنيين جزءًا من البنية التحتية؛ أي غير معرفيين أو غير نظريين أو قبل لغويين. فإذا كان الحال كذلك، فينبغي أن تنظر كيف يمكن تعلم التطبيق أو نقله. فمن الواضح أن هناك آراء متصارعة عن المعرفة بوصفها تطبيقًا، وآراء متصارعة عن التعلم لا تزال في حاجة إلى استجلاء، واستقصاء مناسب. أما «الرؤى الاقتصادية» البسيطة أو الساذجة التي تستثمر مفاهيم «المعرفة النافعة»، فلا تستوعب العوامل الثقافية في التعلم (انظر Bruner 2000). هذه الاتجاهات تكرس أحيانًا، أو تضفي الشرعية على أيديولوجية «المعرفة النافعة» التي تمنح أولوية للمعرفة «الجديدة» التي تشبه دورة المنتج السوقي، ذات النفع المباشر الواضح للاقتصاد. فقد وجدت براجماتيات المعرفة طريقها إلى سياسة التعليم العالي.

وعلى سبيل المثال، نُقل عن تشارلز كلارك، وزير التعليم بالمملكة المتحدة، قوله في تجمع في يونيفيرستي كوليدج في ورستر عام 2003: "أنا لا أمانع أن يكون بيننا أناس من مخلفات العصور الوسطى لأغراض الزينة؛ ولكن ليس من مبرر لأن تنفق الدولة

عليهم" (The Guardian, Saturday, 10 May, p.3)، وقد حث الجامعات على أن تهتم أكثر بالتفكير في إيجاد طرق لنفع الاقتصاد وهدد بقطع التمويل الحكومي لأشكال الدراسة «غير المنتجة». وقد أكد كلارك في أحاديث أخرى على أن الدولة لا ينبغي أن تمول إلا التعليم العالي الذي له «نفع صريح»، مشيرًا إلى "الدور الاجتماعي والاقتصادي الأكبر للجامعات." وقد عُدّ خطاب ورستر من جهات عديدة هجومًا على مكانة الإنسانيات، وتحذيرًا من تقديم المزيد من التحويل لموضوعات العلوم الإنسانية في الدورة الحكومية الجديدة. وقد وصفت تعليقات كلارك بأنها "فجة في نفعيتها وماديتها" على لسان جينتي نيلسون، أستاذ تاريخ العصور الوسطى في كينجز كوليدج ورئيس الجمعية التاريخية الملكية. ولن تكون تعليقات الوزير مدهشة إذا استحضرنا الورقة البيضاء أو «وايت بيبر» المسماة "مستقبل الجامعات". وكان كلارك هو المسؤول عن إصدارها في يناير عام 2003.

يقوم الخطاب الأيديولوجي "للمعرفة النافعة" على مجموعة من السياسات هدفها التسويق التجاري للمعرفة، والعرض السوقي للجامعات دونما فهم لأهمية التمييز بين المعرفة النظرية والعملية، أو المعرفة والمعلومات أو ضرورة تنوع الإنتاج المعرفي. وتعمل هذه الأيديولوجية على إعادة تشكيل العلاقات التقليدية بين البحث والتدريس والدرس العلمي، مع إعطاء أهمية أكبر للابتكار في إطار اقتصاد تعليمي يتسم بارتفاع الإنتاج المعرفي، وسرعة انتقال المعرفة فيه أمر حتمي. في هذه البيئة السياسية الجديدة، للدولة دور تقوم به في ترويج أدوات التعلم وسبله، وتيسير الحصول على المعرفة من خلال أنظمة غير رسمية، مما يزيد التنافس، ويسبب تلاشياً لدور الجامعات بوصفها «وجهات التوريد المفضلة».

ولكن أيديولوجية «المعرفة النافعة» واهتمامها بتسويق المعارف الجامعية يصحبها خطر التنميط المؤسسي الذي يحول الجامعة إلى شكل من أشكال المؤسسة التجارية. إن الضغوط الناشئة عن الاقتصاد التعليمي تدفع الجامعات البريطانية بوتيرة متسارعة نحو التخلي عن ميزتها النسبية لا سيما في مجال الإنسانيات المحروم تمويليًا، والذي يتميز تاريخيًا بأداء وظائف نقدية وإبداعية، وهذا أساس ما يسمى «بالاقتصاد الإبداعي». إن هذه

الوظائف التي غالبًا ما تُعدّ حيوية للجامعة بوصفها إحدى الركائز المؤسسية للديمقراطية، تكتسب الآن أهمية اقتصادية جديدة وغير متوقعة مع تزايد دراسات الإعلام والاتصال وتنوع الدراسات الثقافية و «ثقفنة» الاقتصاد (Peters and Besley 2005). كما تخسر الجامعات البريطانية حاليًا قدرتها التنافسية فيما يخص البحث الأساسي طويل المدى؛ إذ تتحول إلى الصناعات الناهضة ورأس المال العرفي سهل الاستغلال في أحد مسارات النشاط السوقي. و هذا الاستعمال الوظيفي للمعرفة، والذي لا يمكن فصله عن سؤال أكبر عن السيطرة على الجامعة، سيؤدي إلى انحسار مفهوم البحث للبحث.

فيما يأتي، نستقصي أبعاد هذه القضايا مع مناقشة تفصيلية لدور الجامعة في اقتصاد التعلم، وسنركز تحديدًا على رأي لوندفول (Lundvall 2002) بأن على الجامعات، حال انفتاحها على السوق، أن تحتفظ في الوقت نفسه بالجوانب الإبداعية النقدية بعيدة المدى للبحث، إذا أرادت أن تحافظ على وجودها. وسنتناول في القسم الآتي مسألة التغيرات في الإنتاج المعرفي، ونطرح نقاطًا نقدية لتمييز جبونز بين نمط (1)ونمط (2) المعرفيين واللذين ساعدا على إضفاء الشرعية على التغيرات الليبرالية الجديدة التي نعرضها. وأخيرًا نطرح رأينا بأن التغيرات الحادثة في الإنتاج المعرفي لا يمكن فصلها بسهولة عن مسائل السيطرة على الجامعة في ظل حكم سياسة ليبرالية جديدة، وسنستقصي آثار تمويل الجامعات على مفهوم نشاط حركة البحث للبحث، لا سيما آثار اختبار تقييم الأبحاث.

الجامعة في سياق اقتصاد التعلم

دخل مفهوم «اقتصاد التعلم» في خطابات التعليم العالي لأول مرة على يد لوندفول وزملائه في أوائل التسعينيات (Dalum, Johnson and Lundvall 1992, and Lundvall and Johnson 1994) للإشارة إلى أن اقتصاد المعرفة يتزايد اعتماده على عمليات التعلم الجديدة. ويسير باحثون مثل جريجرسون وجونسون (Gregersen and Johnson 1997) على هذا الدرب، فيقولون: إن مرحلة ما بعد فورد التي تنتمي إلى موجة

كوندراتيف(*) الطويلة الخامسة والتي قد أتت بعمليات تعلم جديدة تقوم على تكنولوجيا المعلومات والاتصال إذ "قللت بشكل كبير تكاليف تخزين المعلومات واستخدامها ونقلها ومزجها، كما أتاحت إجراء أنواع مختلفة من العمل الجماعي الشبكي. وقد أحدث ذلك تغييرًا في عملية الابتكار؛ إذ قصر دورات حياة المنتجات، وجعل الابتكار ضرورة لبقاء الشركات. فهم يرون أن اقتصاد التعلم الحديث يتميز بمعدل تحول معرفي مرتفع، وعمليات تعلم ونسيان متلاحقة، وانتشار سريع للمعرفة، كما أن جزءًا ضخمًا من مجمل المخزون المعرفي يتغير سنويًا. بل إن التعليم يتحول بسرعة ليكون ذاتي النمو. فقد استقرت صور عمليات التعلم، ووضع في تصميمها قنوات المردودات بغرض تحقيق التراكم المعرفي، حتى صار الاقتصاد كله تعلمًا عن طريق التفاعل في سباق الإنتاج والاستهلاك، فعندما تتعلم الاقتصادات كيف تتعلم، فإنها ستأخذ في التسارع (Gregersen and Johnson 1997).

تُعدّ البنية التحتية المعرفية للجامعات والمدارس مفتاحًا أصيلاً لتنمية الابتكار المبني على العمل الجماعي الشبكي والتعلم التفاعلي. وهناك أيضًا دعم مؤسسي أقوى من ذي قبل للتعلم والابتكار (في التعامل مع حقوق الملكية الفكرية وأنظمة الخدمة التكنولوجية والقوانين الضريبية ونحوها) مما يؤدي إلى ظهور "«ثقافة تعلم» يعد الناس فيها التعليم الرسمي الطويل، وتكرار إعادة التعليم، وإعادة التدريب، والتعليم مدى الحياة، أمورًا ضرورية وجوانب طبيعية في الحياة الاقتصادية" (Gregersen and Johnson 1997).
في هذه البيئة تغير دور الحكومة، وأصبح للدولة دور مهم تقوم به في تطوير:

> *وسائل التعلم (المدارس، أنظمة التدريب... إلخ) وحوافز التعلم (حقوق الملكية الفكرية، والضرائب، والإعانات الحكومية، ودعم شبكات التعلم*

(*) نيكولاي ديميتريفتش كوندراتيف (1892-1938) اقتصادي روسي تم إعدامه في ذروة حركة التطهير الكبرى في عهد ستالين، ثم رد إليه اعتباره بعد خمسين عامًا من إعدامه. أنشأ نظرية مفادها أن النظم الاقتصادية الرأسمالية الغربية لها دورة حياة طويلة 0 بين 50 و60 عامًا، تزدهر خلالها ثم يعقبها كساد، وتسمى هذه الدورات التجارية «موجات كوندراتيف أو grand super cycle. (المعرِّب)

...إلخ) وسبل الحصول على المعرفة المطلوبة (المكتبات وقواعد البيانات، وأنظمة الخدمة التكنولوجية، وأنظمة الاتصال عن بعد، ...إلخ) وتقليل تكاليف النسيان (إعادة التدريب، وحراك سوق العمل، والضمان الاجتماعي...). وبصورة أشمل جعل البدائل مفتوحة عن طريق حماية التنوع التكنولوجي والمؤسسي وتشجيع الانفتاح على التعلم من الخارج في مجالات معرفية مختلفة (Gregersen and Johnson 1997).

وقد دافع لوندفول نفسه دفاعًا قويًا عن وضع الجامعة في اقتصاد التعلم. فيقول: إن تزايد التوجه الدولي، و جعل العمل بصيغة الشبكات قد جعل الجامعات "ترتبط على نحو أكثر مباشرة بالعمليات التي يوجهها السوق، كما جعلها معرضة أكثر للمنافسة من منتجي المعرفة الآخرين" (Lundvall 2002). فأنماط التنظيم التقليدية القائمة على فصل حاد بين التخصصات والعزلة النسبية عن المجتمع يحل محلها إستراتيجيات قوامها التحالفات، والعمل في شبكات. مع ذلك "فبينما تنفتح الجامعات، تبرز حاجة لعمل تغييرات في الإطار المؤسسي لضمان بقاء الجوانب الإبداعية والنقدية في البحث الأكاديمي" (Lundvall 2002). إن عرض الجامعة كبضاعة في عالم السوق ليس في ذاته هدفًا سياسيًا مقنعًا، وعلى الجامعات أن تحافظ على ما لديها من أبعاد اجتماعية وأخلاقية تقليدية للمعرفة، حتى تعزز التنوع الكلي، والتمايز في إنتاج المعرفة.

يقوم جزء كبير من دفاع لوندفول على التمييز بين المعرفة والمعلومات. فيقول: إن التوجه الأصلي المؤيد للتمويل العام للبحث الذي يقول به الاقتصاديون (Nelson 1959; Arrow 1962) يعتمد على تصور لإنتاج المعرفة بوصفها «معلومات» أو أشياء يمكن بسهولة نسخها، وإعادة إنتاجها بتكلفة هامشية. وعلى هذا الأساس لن يكون لدى القطاع الخاص أي حافز للاستثمار في إنتاج المعرفة العلمية، حيث يستطيع كافة المتنافسين الحصول عليها مجانًا.

تحولات في الإنتاج المعرفي: نمط المعرفة (1) مقابل نمط المعرفة (2)

يقــول كل من ميــرل جيكــوب وتوماســ هيلستــروم (Merle Jacob and Thomas Hellstorm 2000) فــي مقدمــة كتابهما "مستقبل الإنتاج المعرفــي في الأكاديميا": إن ثلاثــة تطورات مهمة أثرت تأثيرًا قويًــا على منظومة البحث الجامعي: التحول من أنظمة العلــوم الوطنية إلى شبــكات العلوم العالمية؛ وتحويل المعرفة إلى رأس مال، ودمج العمل الأكاديمــي في الاقتصاد الصنــاعــي، "ويسمى كذلك ظهور مجتمــع المعرفة" (ص 1). وتعكس هذه التطورات إلى حد بعيد طبيعة الرأسمالية المتغيرة في سياق اقتصاد عالمي أكثر تكاملاً – وعلى وجه الخصوص ظهور تعليم يعد شكلاً من أشكال الرأسمالية المعرفية (Peters 2004, Peters and Besley 2005) وصعــود مشروع العولمة الليبرالي الجديد (Olssen 2004; Olssen et al. 2004). ونتيجــة لهذا صار من الممكن أن نتحدث عن أشــكال جديدة من الإنتاج المعرفي؛ فالتعليم المستمــر، والتعليم القائم على العمل هما إلى حد بعيد من إبداعات السياسة المبنية على الإقرار بهذه التطورات. ومن بين ما أثير حــول هذه التطــورات من جدل يبرز التمييز الذي قدمه مايــكل جبونز وزملاؤه (1994) بيــن نمط المعرفة (1) ونمط المعرفة (2) بوصفه علامة معيارية متفقًا عليها، وتمثيلاً يهيمن على خطابات السياسة، ويبرز تداولات جديدة للمعرفة القائمة على التطبيق.

يقول جيكوب وهيلستروم (2000:2):

في كتاب الإنتــاج الجديد للمعرفة يطرح جبونز وزمــلاؤه ادعاءين صارا ممثلين رمزيين في الجدل الدائر حول مستقبل الأكاديميا. الأول أن طبيعة إنتــاج المعرفة يجري عليه تحول من النمــط (1) (العملية المنطلقة من الجامعة) إلى النمط (2) (وهو إنتاج معرفي يتجاوز التخصصات، يعمل الأكاديميون فيه مع المستخدمين وأصحاب الشأن لإنتاج المعرفة في موقع تطبيقهــا). الثانــي هو أن عملية النمط (2) هــذه أرقى من النمط (1). ومــن منظور اجتماعــي يسهل تفسير الدلالة الرمزيــة لهذين الادعاءين. فهمــا يمثلان عنوانًا مناسبًا تجتمع تحتــه قضايا تتدرج من علم المعرفة

حتى سياسات العمالة في الجامعة، كما يمكن أن يُعدًّا مسوغًا شرعيًا لتدهور الجامعة بوصفها الموقع المركزي لإنتاج المعرفة.

ويوضح جبونز (1998:5) هذا الموقف في ورقة قدمها في مؤتمر التعليم العالي باليونسكو عام 1998:

أعتقد أنه يتوافر الآن من الأدلة ما يكفي لإثبات أنه بدأ ظهور مجموعة مميزة من التطبيقات الاجتماعية والمعرفية الجديدة تختلف عن تلك التي تحكم النمط (1) وتنتشر هذه التغيرات في كافة ألوان الطيف البحثي، ويمكن وصفها بعدد من الصفات، إذا وضعت معًا، أظهرت ما يكفي من التجانس الذي يشير إلى صعود نمط جديد للإنتاج المعرفي. ويمكن من الناحية التحليلية استخدام هذه الصفات لتحديد الاختلافات بين النمط (1) والنمط (2).

يرى جبونز (1998) أنه في النمط (1) تتولد المشكلات وتحل وفق مصالح مجتمع أكاديمي ما، ويختلف الأمر في النمط (2)؛ حيث تنتج المعرفة في سياق التطبيق، وتخرج المشكلات من ذلك السياق. ويواصل جبونز مبيّنًا أن النمط (1) تخصصي والنمط (2) متجاوز للتخصصات. والنمط (1) "يتصف بتجانس نسبي في المهارات"، في حين أن النمط (2) يتسم بالتنوع. ولهذه التغيرات في إنتاج المعرفة نتائج واضحة فيما يخص الأشكال التنظيمية. ففي النمط (1) يحتفظ النموذج التنظيمي الهرمي بشكله. وعلى خلاف ذلك ففي النمط (2) "يفضل التنظيمات الأقرب إلى الاستواء، والتي تستخدم بنى تنظيمية غير دائمة." ومن ثم فإن النمط (2) يتسم بقدر أكبر من "قابلية المساءلة الاجتماعية ومراجعة الذات"؛ لأنه "ينطوي على منظومة لمراقبة الجودة أكثر اتساعًا" تضم "مجموعة من الممارسين أوسع وأقرب إلى كونها مؤقتة وغير متجانسة، بشأن مشكلة تم تعريفها في سياق محدد ومسمى".

وثمة سؤال يتعلق «بطبيعة» الدليل الذي يقدمه جبونز والمنظور الاقتصادي الذي يتبعه، والإطار التحليلي الذي يطوره. أولاً، لا بد أن نتذكر أن جبونز يقدم ورقته بوصفها

جــزءًا مــن مساهمة البنك الدولــي في مؤتمر دولــي. ثانيًا، تعكس المسلمــات الأساسية للورقــة منظورًا متسقًا مــع المنظور الاقتصادي للبنك الدولي الــذي يعتمد على تحولات فــي بعضــن عوامل العرض والطلــب. وثالثًا، وضع الإطار التحليلــي لنمطي (1) و(2) في النظــم المعرفية لدراسة تاريخ اعتماد الأعداد في التعليم العالي وطبيعة مبدأ التنافسية فــي الاقتصـــاد العالمي. ويحدد جبونــز التغيرات التجريبيــة الكبرى بأنها تنـــوع التعليم العالــي و"مركزية المعرفة ورأس المال الفكري، في عملية الابتكار التي أحدثتها عمليات العولمــة." مــن الواضــح أن جبونز يتبــع منظورًا اقتصاديًــا كلاسيكيًا جديــدًا في رؤيته للمعرفة،برغــم أنه يذكر مصدرها، كما أن موقفه ملتــوٍ نظريًا،وأدلته محدودة وخلافية بطبيعتهــا. فالنظرية التي يقدمها لا تستند لأدلة متينة، بل يمكن القول: إنها تمثل ضمنًا وصفة سياسية كلاسيكية جديدة من البنك الدولي.(1)

وحتــى الإطار التحليلي نفسه يمكن اختراقــه من جهات عديدة. يلخص ستيف فولر (Steve Fuller 2000, p. xii) حشــدًا مــن الانتقــادات، إذ يقــول: "أشد سمات «مقولة النمطيــن» زيفًا ليس فقط اعتبار أن النمطيــن يستبعد أحدهما الآخر بل إنهما مجتمعان يشمــلان كل شيء، أي لا يتركان احتمالات أخــرى." وإن ادعاء الإقصاء المتبادل، الذي يميــز النمطين، مــن شأنه أن يلقي بسحابة مــن الغموض على أسئلــة كثيرة فيما يخص تفاعــل نوعــي المعرفة، لو كان لهمــا وجود فعلي بالصيــغ التي يدعيها جبونــز. أليس ما يقولــه الرجل مجرد إعادة صياغة للتمييز التقليدي بين المعرفة العملية والنظرية؟ فإذا كان الأمــر كذلــك، يتبيــن أن جبونز قد غفل عــن مناقشات وأفكار قدمهــا فلاسفة مثل فيتجنيشتاين وهايدجر وبولاني التي تقول: إن المعرفة العملية غالبًا ما تحوي بعدًا باطنًا يعتمــد علــى الخلفية الثقافية، يصعب التعبير الصريح الكامــل عنه، أو حتى التعبير عنه من حيث المبدأ، فيتيح تحويله إلى شفرة يسيرة قابلة للتداول. بتعبير آخر ثمة فهم جديد لعملية إنتاج المعرفة يثبت أن أجزاءً من المعرفة الضرورية للنمو الاقتصادي تتخذ شكلاً

(1) ربما كان من المفيد مقارنة رأي جبونز برأي ليوتارد الذي يخالفه (Lyotard (1984) Readings (1996) and Olssen (2002).

محليًا وضمنيًا هو شكل "اعرف كيف". وهذه الأجزاء من المعرفة لا يسهل تقنينها أو نقلها من البشر ودمجها في عمليات معرفية.

إعادة تعريف المعرفة والبحث: أهو موت مفهوم البحث غير المقيد؟

بغض النظر عن عيوب تمييز جبونز، فبالفعل هناك ضغوط جديدة تسعى للتضييق على الجامعات، وتحشد القوى ضد أشكال المعرفة والبحث التقليديين. وبدلاً من تحديد نمط جديد أو فئة جديدة من المعرفة، فالإستراتيجية الأفضل في رأينا هي تعريف العمليات والآليات والإستراتيجيات التي تؤدي إلى توظيف المعرفة. إن التغييرات في هذا النمط من المعرفة لا يمكن في رأينا أن تُفصل عن قضايا تتعلق بالسعي إلى التحكم والسيطرة الخاصة على الجامعات. وإن إنتاج المعرفة ذات القيم التطبيقية لا بد أن يحدد سياقها، استجابة للقوى الجديدة التي تدفع التنافس العالمي، الذي يعمل بدوره على تقويض استقلالية الجامعات بوصفها مراكز للبحث المتجرد المستقل الذي يميز الجامعة الليبرالية داخل سياقات عالمية أو وطنية محددة.

تمارس أشكال التحول الليبرالية الجديدة ضغوطًا بنيوية تعدّل العلاقات بين التدريس والبحث والمعرفة. فالضغوط التي تسببها المصروفات المتدرجة حسب مكانة الجامعة، ستساعد على زيادة قابلية الجامعات للاستجابة لبنية السوق. فإن "المصروفات الدراسية المتغيرة" هي في واقع الحال شكل من "القرض الطلابي"، لا بد أن يرده الطلاب بعد إتمام التعليم المطلوب. وقد تعد هذه المصروفات شكلاً من الضرائب المستهدفة، ولكن أثرها المتوقع على الجامعات من شأنه أن يزيد استجابتها لمؤشرات السوق. فلن يقبل الطلاب على اختيار المسارات الدراسية المرتبطة بوظائف يصعب الحصول عليها ولا تدر عائدًا طيبًا في السوق. وسيكون كذلك من السهل على الجامعات أن تبخس قيمة البحث غير المقيد، كما أن التخصص التقليدي القائم على مواد لا يسهل ترجمتها في المنظومة المهنية – كالرياضيات – سيلزم تعديله بطرق مبسطة عن طريق ربطها بمواد جديدة عليها طلب متزايد (مثل الموسيقى والتسجيل الصوتي). أما مسارات المواد التقليدية – مثل الفلسفة – فستتدهور؛ إذ سيفضل عليها مسارات يمكن أن تجذب الطلاب.

إن نظـام تمويل الجامعات،كما يعمل به حاليًا، يحشد الجهود ضد البحث غير المقيد لصالـح أشكال من البحث والتدريس محددة البرامج. يصف آدمز وبخرادنيا (Adams and Bekhradnia 2004) كيـف يتغـير «نظام الدعم الثنائـي» البريطاني للتعليم العالي ليحدث تمييزًا ضد البحث والتدريس غير المقيدين. فقد نشأ نظام الدعم الثنائي بالأساس من خلال "التقاليد والتطبيق والملاءمة السياسية" (ص3).

وقد وفر هذا النظام أساسًا واحدًا للأغراض العامة (كان مخصصًا لأجل UGC حتى عام 1989، وبعدها HEFCE) مع خط ثانٍ منافس من ميزانيات محددة المشروعات من خـلال مجالس البحـث والجهات الخيرية والصناعية. وتعتمد أمـوال مجالس التمويل في المملكة المتحدة على اختبار تقييم الأبحاث، الذي يقيس حجم البحث الجامعي وجودته، أمـا منح تمويل المشروعـات فيتوزع حسب عروض متنافسة تخضـع للمناقصة. وقد مثل منـح تمويل المشروعات حجمًا كبيرًا في جانب المنح الكبيرة والتمويل الأساسي مما أتاح للجامعات مساحة من الحرية فيما يخص استثمار أموال الأبحاث.

يقول آدمز وبخرادنيا: إن طبيعة النظام تغيرت تغيرًا طفيفًا في منتصف الستينيات من القرن العشريـن عندما توسع نظام المجلس. فبرغم تمتع الجامعات في ذلك الوقت بحريـة كبيرة في إنفـاق المنح، الأمر الذي أكده تقريـر ميريسون عام 1982 (ABRC/ UGC 1982)، الذي وصف منحة لجنة المنح الجامعية بأنها تمكن الجامعات من إجراء الأبحـاث التـي تحددها، فمع حلول عام 1987 يمكن رؤية مـدى التغير بوضوح في تقرير ABRC (ABRC 1987) الذي يقول إن:

> *الأمـوال الجامعيـة المخصصة لدعـم الأبحاث لها هدفـان: الأول دعم مستوى أولـي من النشاط البحثـي لكافة الهيئـات الأكاديمية بالجامعة. والثانـي دعم المعمل "الراسخ" الذي يتيح إجراء الأعمال التي يدعمها مجلـس الأبحاث وغيـره من الهيئـات التمويلية (ورد فـي: Adams and Bekhradnia 2004, p. 4).*

وثمـة مخـاوف تنشأ هنا، فبرغم أن مجلـس موارد الأبحاث، ومجلـس التمويل زادا مجمل المخصصات، فإن النصيب النسبي من مجلس التمويل قد انخفضت قيمته. وكما

يقـول مـاي (2003): كان من آثار ذلك فرض قيود على نوع الأبحـاث المنفّذة مع زيادة عـدد الأبحـاث المطلوبة مقابـل الأموال المنفقة. وفـي ظل هذه الظـروف سيمثل إنفاق مجلس الأبحاث انتقائية تنظيمية تهدف إلى زيادة المخرجات البحثية حسب التكاليف. وإن زيـادة الاتجـاه نحو تمويل التكاليف المباشرة للأبحـاث فقط وترك الجامعات تمول تكاليـف البنيـة التحتية من المنح الأساسية يزيد من حدة هـذه العملية ويمثل وسيلة من وسائل خفض تكلفـة المخرجات البحثية، ويترتب عليه بطريقة غير مباشرة نزع الصفة المهنيـة التخصصيـة عـن العمالـة الأكاديمية، حيـث إن التحكم في متغيـرات كالوقت المخصص لكل عمل سيخرج عن سيطرة الأكاديميين أنفسهم.

يقول آدمز وبخرادنيا (2004:2): "كانت النتيجة تزايد منح المشروعات المربوطة بقاعـدة بحثية غيـر مناسبة وترتب على ذلـك تدهور جزئي في قـدرة الأكاديميين على إجراء أبحاث غير مقيدة واستهلاك جزئي للبنية التحتية البحثية." وقد تسبب الانخفاض العـام في نسبة ميزانيات البحث العام، والمنح المحـددة المشروع التي تقدمها مجالس الأبحاث في الحد من قدرة الجامعات على الحفاظ على وظيفة الدعم الثنائي التاريخية" (ص6). يقول آدمز وبخرادنيا: إنه فيما يخص التنظيم العام للتمويل، فإن جانبي نظام الدعم الثنائي يخصصان الميزانيات بطريقة شديدة الاتساق.

كذلـك هناك اتساق كبيـر بين الأموال التي تتلقاها الجامعـات من مجالس التمويل وما تتلقاه على شكل منح، ودخول تعاقدية من مجالس الأبحاث والهيئات الخيرية وغيرها مـن المصادر. فالجامعات التي تتلقـى قدرًا أكبر من أحد هذه المصـادر تتلقى المزيد أيضًـا مـن غيره من المصادر، وفي المقابـل فالتي تتلقى قدرًا قليلاً مـن أحد المصادر تتلقى قليلاً من غيره.

الخلاصة

هـل تسمح شبكة القـوى غير المستقـرة هذه بمساحـة لوجود الحريـة الأكاديمية. مـن غيـر الدقيق أن ننفي وجـود مثل هذه المساحات كمـا أنه من الخطـأ أن نقول: إنها كانت موجـودة في شكل خالص غير مقيد. فثمة مصادفـات سعيدة وارتباطات تحكمها

المصادفـة ستسمح حتمًا بازدهار بعضـ الأكاديميين في البيئة الجديدة. حيث سيتمكن بعضهـم مـن إعادة تصميـم المسارات، بحيث تدمـج مجالات خبرتهـم وتخصصاتهم الأصلية في برنامـج جديد يتسم "بجاذبية السوق". وسيواصل بعضهم إجراء الأبحاث بالطريقـة التـي اعتادهـا مـع مواجهة بعضـ الضغوط عليهـم من جهات عليـا، وتقدير كبير من مؤسساتهم وأقسامهم. وبرغم أن هذه الفرص لا بد ستستمر، فإن الاتجاه العام هو نحو عملية يتم فيها نزع المهنية التخصصية عن العمالة الأكاديمية، مما يحدث آثارًا سلبية على ما يرتبط بأدوارهم من مجالات. صحيح أنهم ربما لن يملى عليهم ما يكتبون، ولكن السياق والقيود الزمنية التي تفرض على أنواع معينة من البحث توازيًا مع متطلبات إدارية وتعليمية متزايدة، والضروريات المحددة من الخارج التي تفرضها شروط اختيار تقييم الأبحاث وغيره من عمليات التوكيد، هذه القيود من شأنها أن تحد من انطلاق هذه الأبحاث بصورة كبيرة.

إن «جيـوب الحريـة» أو ما يشبـه الحرية ستستمر. ولكن عمليـات الإصلاح الجارية ستسبب هدمًا يتمثل في حدوث تحول في النمط التنظيمي، وتحول في المنهجية المعرفية بالمعنـى الذي يستخدمه فوكو، في حين أن القيم الليبرالية القائمة على مرجعية المهني – الأكاديمي وخبرته هي إلى زوال بطيء، ودون أن يشعر أحد، تاركةً مكانها لتحكم نظام ليبرالي جديد. وهو نظام تنتقد فيه معايير المهنية بوصفها أشكالاً من السلوك "الساعي للتشـرذم"، وتحل محلها نماذج إدارة الخط [الإنتاجي] تمنح سلطة الرقابة على البحث والمعرفـة للمديرين التنفيذيين، وجهات التمويل والحكومـات. فالذي نشاهده حاليًا هو نهاية الجامعة الحداثية الليبرالية.

8

الجزء الثاني

تصور جديد للمساحات

نظرة عامة

إن أي استكشاف مجدٍ لعلاقات جديدة بين البحث والتدريس، وربما لمساحات جديدة داخل الأكاديميا (موضوع الجزء الثالث)، يقتضي أولاً تحديد مواقعنا من النسق الحالي للأنشطة السائدة، وهذا هو غرض هذا الجزء.

بإيجاز، يتكون هذا الجزء من أربعة فصول، وهي تقدم الأفكار الآتية:

- *هناك قوى تعمل على تشجيع ابتعاد البحث عن التدريس، ولكن هناك أيضًا اعتبارات قديمة أخرى وناشئة تشير إلى التقارب بينهما (Peter Scott). وعلى ذلك فإن حزمة العلاقات المعاصرة بين التدريس والبحث أبعد ما تكون عن الوضوح؛ فهي تستدعي مخاطر، ولكنها كذلك تتيح فرصًا.*

- *كما يتضح من التطبيقات الخاصة بالمناهج وطرق التدريس (Mick Healy)، ومن معتقدات المعلمين ورؤاهم (Jane Robertson/Carol Bond)، أن هناك اختلافات مهمة دقيقة جدًا بين التخصصات. وتنبع هذه الاختلافات من تعارض سمات المنهجية المعرفية المميزة لهذه التخصصات.*

- *يوجد في التعليم العالي حاليًا مجموعة من التوجهات التعليمية المنافسة، فالعملية التعليمية، حسب هذه الرؤية البديلة، مسألة بحث نقدي ومسألة إقناع (Stephen Rowland). فمن جانب، يشير فهم التعليم العالي بوصفه عملية بحث نقدي إلى توفير مساحة تعليمية يتاح للطالب فيها طرح تساؤلاته، ومن جانب آخر، يشير إلى الحب الفكري؛ فحب المعلم لمادته يجعله يوفر المساحة الفكرية للطالب، إذ إن هذا*

النوع من الحب ليس استحواذيًا في طبعه. فهذا اللون من التدريس يتسم بالكرم، ويغذيه الحب الذي يحفز البحث التخصصي لدى المدرس.

إن مـا يميـز هذه الفصول الأربعـة، لا سيما عند جمعها معًا، أنهـا تبين أن الموقف الحالـي نفسه يحوي مسـاحـات للإبداع ولتصـور جديد للتدريس والبحـث وعلاقاتهما. إن ارتبـاك الحيـاة الأكاديمية (إن صح التعبيـر) بصوره المختلفة عبـر التخصصات، بـل وداخلها، فيما يخصـ ممارستها التعليميـة ونماذج مناهجها وفـي رؤاها المشروعة المتباينـة للمعرفة وعلاقتهـا بالتدريس، وفي الحوارات الضمنية بيـن الأكاديميا والبيئة الاجتماعيـة والمجتمع الأكبر، هذا الجـو المرتبك ينطوي على مساحات يمكن فيها عمل أشياء جديدة. بل إن مساحات العمل الإيجابي في الأكاديميا هي في نمو.

وهنا مفارقة، ففي اللحظة التي تكتسب فيها القوى اللاصفّية (الخارجة عن المنهج) المزيد من القوة وتفرض إرادتها كأيديولوجيات فاسدة على الأكاديميا، بل عندما يهاجم «المجتمـع» الأكاديمي نفسه تلك الأيديولوجيات بأيديولوجيات ومقولات من عنده، تظهر فرص ممارسات جديدة يمكن أن تأخذ بيد الأكاديميا إلى الأمام. فمن ناحية هناك فرض إرادة مـن الخارج ومـن الداخل من شأنه أن يؤدي إلى ضمـور المجال ومن ناحية أخرى تنشأ مجالات جديدة لأفكار وأنشطة إبداعية.

تغيم السماء وتبعث على الكآبة، ولكن السحب تتفرق، وتسمح بسطوع النور. ولكن ما قدر هذا النور، ما حجم الفراغات بين الغيوم؟ هذه الأسئلة نفسها تعد استجابات مقبولة فـي هذا الموقف، وربما تكون هذه الاستجابات مغالية في العقلانية؛ فإننا لا نرى من بين الغيوم إلا لأننا جزئيًا نسعى إلى ذلك. ولكن هناك من يمضون في طريقهم ناظرين تحت أقدامهم، يهمهمون متذمرين من ضياع الحرية الأكاديمية، قائلين: إن الجامعة في «خراب» وفي «أزمة»، ولكنهم لا يبحثون عن بارقة أمل. والمهم هنا ليس القراءة الموضوعية لموقفٍ ما، بل هو اتجاهاتنا. فاستجابة المتفائلين أمر مفهوم؛ لأن التفاؤل يفرض تحدياته، ولن يكـون للتفاؤل معنى حتى يتحول إلى عمل. ولكن هـذه الأفكار استباقية، أما الآن، في هذا القسم، فالهدف هو فهم النسق الحالي للأشكال التي تكون الجامعة.



تقارب أم تباعد؟
الصلات بين التدريس والبحث
في التعليم العالي الواسع

بيتر سكوت

مقدمة

إن العلاقة بين التدريس والبحث في التعليم العالي الواسع هي من بين أعقد العلاقات الفكرية إدارة وأشدها تشابهًا وأكثرها إثارة للخلاف السياسي. فمن الناحية الفكرية تبدو الحدود بين التدريس والبحث متجهة إلى المزيد من الضبابية والبعد عن الوضوح. فإن عملية وضع خطوط تصنيفية وفكرية أصيلة بين الأشكال المختلفة للعمل الأكاديمي تزداد صعوبة. ويكون التميز العملي بين برامج التعليم ومشروعات البحث على المستوى نفسه من الصعوبة؛ «فالتدريس» و «البحث» كلاهما صار فئة تتعدى كل منهما على الأخرى، وتتداخل معها. وخير مثال على ذلك هو النمو المقصود للأنشطة الهجينة بين النشاطين، كنشاط رسائل الدكتوراه المهنية. ولكن هذه الظاهرة لم تعد محصورة في منطقة الالتقاء بين درجات الدراسات العليا البحثية والتعليمية؛ بل تمتد إلى «الوراء»، لتشمل مساقات درجة البكالوريوس، وإلى «الأمام» فتدخل في مجالات البحث الأساسية.

ولكننا يمكن أن نلاحظ التوجه المضاد في السياسة العامة والسياسة التنفيذية؛ فالتوجه نحو الفصل بين التدريس والبحث شديد الوضوح. ويحدث هذا على مستويات عدة، فعلى المستوى المهني الفردي ينحسر مثال الأكاديمي المنخرط بطبيعة عمله في نشاطي التدريس والبحث لصالح الهويات المهنية الأكثر تركيزًا؛ فمن ناحية، هناك

خبــراء التعلم والتعليــم، ومن ناحية أخــرى الهيئة المتفرغة للبحــث (وهناك جيش من الباحثين المتعاقدين آخذ في الزيادة). وعلى مستوى مصادر التمويل، يحل محل «المنح الشاملة» والميزانيــات المؤسسية العامة مخصصات منفصلــة للتدريس وأخرى للبحث تحســب طبقًا لمعايير مختلفة. وعلــى مستوى الرسالات المؤسسية، هناك تشجيع صريح للتنــوع (شاملاً التنظيم الهرمي) والتباين. كما يعــد كثير من واضعي السياساسيات فصل البحث عن التدريس في منظومات التعليم العالي الواسعة أمرًا حتميًا (بل ومحمودًا)، لأن بدائلــه هي تشجيع «الانحراف الأكاديمي» غير الملائم و/أو إنتاج منظومة بحث جامعية تفتقر إلى التركيز (أو تم إفقارها عمدًا).

بين هذيــن الموقفين يجد القــادة المؤسسيــون أنفسهم أمام واقعيــن متعارضين، فمن ناحية هناك «الضبابية» المتزايدة في مجالي التدريس والبحث؛ ومن ناحية أخرى، ضــرورة التركيــز على نقاط القوة البحثية (الأمر الذي سيــؤدي حتمًا إلى تكاثر الأقسام و/أو المؤسسات المكتفية بالبحث) نتيجة لهذا فإن التوترات الناشئة بين حركة "التنمية المستقلــة لكل مــن التدريس والبحث، والتي تشجعها الدعوة إلــى التخصص المهني في إحــدى الوظيفتين داخل الجامعــة الحديثة وحركة التداخل بيــن التدريس و البحث على المستــوى الفكري (واستمرار الدعــم المتبادل بينهما على المستــوى اللوجيستي). هذه التوتــرات بين التوجهين تضع تحديــات إستراتيجية شديدة أمــام المؤسسات التي تجد نفسهــا فــي معضلة أحد شقيهــا التقارب الفكري، بينمــا يعتبر التباعــد السياسي شقها الثاني. وبين هذين التوجهين تم حصر قادة المؤسسات المعنيين بوضع الإستراتيجيات والأولويات وكنتيجة للتوتر بين هذين الاتجاهين المهتمين بتطور كل من التدريس والبحث اللذين يشجعهمــا المهنيــون من كل طرف داخــل الجامعة الحديثة. فــإن فكرة الجامعة ومثالها وأغراض التعليم العالي قد نالها نصيب من «حروب» البحث والتدريس هذه.

سيتنــاول الفصــل الحالي الاتجاهات الثــلاث: السياسية والإداريــة والفكرية. فهي تتقاطــع جميعًا على نحو متناقض، ولكنه يحمل إمكانية إبداعية، وتسهم هذه الاتجاهات جميعًــا في تواصــل جديد بين البحث والتدريــس في منظومات التعليــم العالي الواسعة. وليســ بين هــذه الاتجاهات الثلاث منظور مستقيم؛ ففي المنظــور الأول يمكن رسم حد بيــن السياسات العامــة والسياسات التنفيذية؛ فالأولى قاطعــة (وربما ساذجة) والثانية

أكثر دقة وتفصيلاً. والمنظور الإداري معقد كذلك: فلا بد أن تتوجه الإستراتيجيات البحثية نحو التحديد الصريح للأولويات والاستخدام الفعال للموارد، ولكنها - أي الإستراتيجيات البحثية - لا بد أن تراعي إدارة مظاهر السمعة المؤسسية (أو «العلامات التجارية»). والمنظور الفكري حتمًا متعدد ومُتَشَظٍّ. ففي بعض الموضوعات (والسياقات تبرز التخريجات الكلية «للعمل المعرفي»(البحث والتدريس وأشياء كثيرة أخرى ذات صلة)؛ وفي أخرى تكون التخريجات التفصيلية المتمايزة أكثر إقناعًا. ومن هنا فإنه من التبسيط المخل القول: إن القوى السياسة تنزع نشاطي البحث والتدريس أحدهما عن الآخر، بينما تقربهما الاتجاهات الفكرية، وأن المديرين المؤسسيين محصورون بينهما.

علاقة البحث والتدريس: تصوران

يستقصي هذا القسم المنظور الأول وهو المنظور السياسي؛ وهناك تصوران متعارضان للصلات بين التدريس والبحث، يؤكد الأول الطبيعة المتداخلة المتمازجة لهذين النشاطين، ويؤكد الثاني هشاشة العلاقة أو ضعفها.

الصلات المتمازجة

يرى التصور الأول أن البحث والتدريس متمازجان؛ لأنهما يمثلان جانبي العمل الأكاديمي. فالمدرس الجامعي الناجح لا بد له من أن ينخرط في البحث والمعرفة العلمية وكذلك فإن المؤسسة الجامعية «الحقة» لا تكتفي بتقديم تعليم عالٍ، بل تغذي ثقافة البحث. ولكن هذا التصور لم يعدم معارضين، ومنهم كاردينال نيومان، فهو يرى، كما يرى كثير من قادة الجامعة في القرن التاسع عشر أن «البحث» (الذي يلحق به دائمًا صفة «النافع») لم يكن يشكل جزءًا من الرسالة الأساسية للجامعة (Newman 1852/1966). وحتى في بداية القرن العشرين لم يكن يخصص للبحث دعم تمويلي عام من الحكومة؛ فالمجالس البحثية تعد اختراعاً جديداً نسبيًا. وأخيرًا، ففي أنظمة التعليم العالي ازدهرت مؤسسات ذات نصيب محدود من البحث، وبعضها يتمتع بمكانة كبيرة (مثل جراند إيكول في فرنسا أو كليات الفنون الليبرالية في الولايات المتحدة). هذا التصور المفترض أنه تقليدي سيبدو أقل تقليدية بعد النظر إليه عن قرب.

قد نجانب الصواب إذا تصورنا جميع من بداخل الأنظمة الجامعية النخبوية يقبلون فكرة وجود صلات عضوية بين البحث والتدريس، وأن التشكك في حقيقة وجودها لم يبرز إلا مع ظهور منظومات التعليم العالي الواسعة. وترتبط درجة صحة الجملة الأولى بقدر عملية تفسيرها والالتزام الأيديولوجي بها. ذلك أن الجامعات لم تكن تعلّم سوى نخبة محدودة من «عظماء المستقبل وصالحيه» وكانت أنشطة البحث والمعرفة غير مكلفة نسبيًا، فقد كان متاحًا أن يتولى تدريس طلاب الجامعة ناشطون في مجال البحث والدرس العلمي (على مستوى الإمكان، وفي الواقع لم يكن كثير منهم على هذا النحو). بتعبير آخر، كان «الانسجام» بين البحث والتدريس في الأنظمة الجامعية النخبوية أمرًا خاصًا. فإذا صح ذلك، فالرأي المعاكس (الذي يستند إليه كثير من واضعي السياسات المعاصرين) ينبغي أن يعامل بحذر؛ بمعنى أن الانسجام بين البحث والتدريس قد ساء في الجامعات التي صارت مؤسسات عامة، والبحث عمومًا في العلوم التجريبية والهندسة، صار عالي التكلفة، بل صار مشروعًا شبه صناعي.

التطور المنفصل

طبقًا للتصور الثاني،، فإن البحث والتدريس نشاطان (أو عالمان) منفصلان. وهناك رؤى عديدة تبرر هذا الفصل:

1. يقول الرأي الأول: إن التعليم العالي في المنظومة الواسعة (مع إمكانية استثناء عدد قليل من الجامعات النخبوية) لا يختلف اختلافًا حقيقيًّا عن تعليم الكبار أو حتى التعليم الثانوي – وهذا مصدر شعبية فئة "التعليم الجامعي". وعلى هذا فليس ضروريًا لأغلب الطلاب أن يتعلموا على أيدي باحثين نشطين. وبطبيعة الحال يتجاهل هذا الرأي مسألة أساسية وهي هل من الممكن في مجتمع المعرفة فصل عملية التعلم عن عملية البحث في أي مستوى تعليمي.

2. يقول الرأي الثاني: إن المبالغة في الربط بين البحث والتدريس من شأنه أن يقلل من قدر التدريس؛ لأن التدريس لا يمكن أن ينفصل بسهولة من ظل البحث، فالنجاح في البحث هو الذي يمنح القدر الأكبر من المكانة الأكاديمية.

وهذا صحيح بلا شك، ففي أغلب أنظمة التعليم العالي تعتمد إجراءات الترقي (للأفـراد) ومؤشرات الأداء (للأقسـام والمؤسسات) على البحث وليس هذا بالوضع السليم، برغم أنه ظاهرة استحدثت في مرحلة ليست بعيدة كما يظن كثير من الناس. ولكن وضع تصنيفات هرمية تحدد المكانة وتتمتع بصلاحية شبـه مستقلة ليس بالأمر المسلم به، ويرتبط هذا الرأي ارتباطًا وثيقًا بالرأي القائل: إن الطلاب أنفسهم يشعرون بعدم تجانس بين نشاطي البحث والتعليم (Lindsay, Breen and Jenkins 2002).

3. ويمثل الرأي الثالث في فصل البحث عن التدريس الوجه الآخر للمسألة بوضوح أكبـر (أو يفترض ذلـك). فالبحث نشاط أكاديمـي له (أو ينبغـي أن يكون) تنظيماتـه المهنية وأنساقـه الأصيلـة، وإلا ستكون معلقـة بمقتضيات التعليم وأنمـاط الاختيار الطلابية. وقد ذاع هذا الرأي في ثمانينيات القرن العشرين عندما جرت أولى محاولات فصل تطور البحث عن حركة تزايد أعداد الطلاب، ممـا أدى - في المملكة المتحدة - إلى ظهـور "اختبار تقييم الأبحاث". فقد طـرح السؤال: لماذا ينبغي زيادة الطاقة البحثية للأمة بالتوازي (والتجانس) مع زيادة الطلب على أماكن دراسية للطلاب؟

4. أمـا الرأي الرابـع والأخير، فيقول: حتـى تنتج بحثًا على مستـوى عالمي؛ من الضـروري أن تجمـع التمويل البحثي وتركـزه، وأن تصل إلـى كتلة حرجة(*) مـن الباحثين، وأن تؤمّن بنـى تحتية بحثية أقوى، وفوق ذلـك كله أن تستنبت بيئـات بحثية أكثر إنتاجيـة وإبداعًا. إذ إن ظهور «مجتمـع المعرفة» وعمليات العولمـة قد أنشأ بيئـة قاسية لا تسمح بالبقاء إلا للأصلـح والأمهر، والحق أن هـذا الاستنتاج لا يعتبر منطقياً. ففكرة مجتمـع المعرفة تفترض أن المجتمع تتغلغـل فيـه سلوكيات وأفراد يوجههـا العلم، في حين أن العولمـة أبعد من أن تكون مجرد ظاهرة لليبرالية الجديدة والتقنية العالية.

(*) الكتلـة الحرجة في الفيزيـاء النووية هي نقطة تراكم البلوتينيوم التي يمكـن حدوث الانفجار عندها، والمقصود هنا توافر أعداد كافية. (المعرّب).

اقتصاد مزدوج

لا يكاد يوجد اختلاف بشأن الرأي الذي له الغلبة حاليًا، فقد شككت الورقة البيضاء البريطانية الصادرة عام 2003 بشأن مستقبل التعليم العالي، بصورة مباشرة في صحة وجود علاقة عضوية بين البحث والتعليم. فمن ناحية، صرح هذا الرأي مستندًا إلى أدلة تاريخيــة بأن هــذه العلاقة موضع خــلاف ومرهونة بالظروف، ومــن ناحية أخرى طرح الــرأي في إطار الخلاصات السياسية التي كان الوزراء يسعون إلى استخلاصها (DfES 2003). وتتضافر بلاغة الخطاب السياسي وأدوات السياسة التنفيذية معًا لتشجيع ظهور اقتصـــاد مزدوج في التعليم العالي طرفاه التعليــم والبحث. وبرغم أن مؤسسات التعليم العالــي مستمرة فــي تلقي منح عامة من مجالس التمويل (وقد تم تجنب إجراء تحويلات عامة ضخمة من التمويل البحثي إلى مجالس البحث، حتى الآن)، فإن عنصري «التعليم» و«البحــث» في المنح يحسبان بطــرق مختلفة، إذ يتم حســاب الأول وفقًا لصيغ محددة، والثاني بصورة انتقائية.

ولأن قواعــد الحساب مختلفة على هذا النحو، ولكونهــا كاملة الشفافية، فما يسمى بتمويل «ت» وتمويل «ب» هي تعد حاليًا منحًا شبه محددة. ولكن هذا حدث من خلال عملية تطور السياسات التنفيذية. فعندما ظهر اختبار تقييم الأبحاث كان هدفه المعلن ملاءمة التمويــل البحثــي مع المخرجــات البحثية، وذلــك لأن سياسة لجنة المنــح الجامعية وهي «الانحياز المستنير» (فقد كانت عمليًا مجرد تصريف فوري لمستويات التمويل القائمة) لم تعــد مقبولة، وكان هدفه كذلك فصل التطوير الإستراتيجي للبحث عن ديناميات التوسع الطلابــي. ولكــن اختبار تقييم الأبحــاث كان بالأساس أداة سلبية تعتمــد على رد الفعل، برغم أنه من البداية كان له أثر عميق على سلوك الأفراد والأقسام والمؤسسات. أما الآن فقــد صار هذا الاختبار أداة فاعلة ولا تستخدم لمجرد التمويل البحثي، بل لإعادة صياغة النظام عن طريق تحديد الرسالات المؤسسية (Sharp 2004).

وقــد حدث تطور مماثل يخص التعليــم؛ فالمحاولات المبكرة لتقوية نظام الفحص الخارجي وإدخــال المراجع الأكاديمي كانت بالدرجة الأولى مــن مظاهر استباق الدفاع

عن النفس – الغرض منها طمأنة المعنيين بالأمر. ولم يكن هناك قصد صريح لتشجيع «التطور المنفصل» لنشاطي التعليم والبحث. بعد ذلك، بطبيعة الحال نشأ جهاز قوي لتوكيد الجودة وتعزيزها من خلال تأسيس وكالة توكيد الجودة (QAA) (Brown 2004)، فقد ألزمت المؤسسات بتطوير إستراتيجيات التعلم والتدريس، وخصص استثمار واسع النطاق في أنظمة إدارة التعلم. كان لذلك كله آثار بالغة – أدت إلى ظهور التنظيم الخارجي للمعايير الأكاديمية، وكذلك إلى بروز التدريس بوصفه مجالاً مهنيًّا منفصلاً ومستقلاً عن التخصصات المحددة (التي ربما تتبع خطى البحث) وهذا تطور شديد الأهمية. ولكن كما هو الحال في اختبار تقييم الأبحاث، فإن هذه الآثار كانت نتيجة تطور السياسات التنفيذية، وليست نتيجة إعادة نظر وتفكير مقصود في العلاقة بين التدريس والبحث.

إن أفضل وصف لنشأة اقتصاد مزدوج يخص التدريس والبحث في التعليم العالي البريطاني هو أنه مرتبط بتطور السياسات التنفيذية والاستجابات العملية لهذا التطور؛ لذلك فمن الصعب استخلاص نتائج تصنيفية، فالانفصام الصريح للصلات العضوية بين البحث والتدريس في الورقة البيضاء يبدو أقل أهمية في ضوء السجل التاريخي الذي يبين أن هذه الصلات كانت دائمًا في جوهرها مرهونة بالظروف (وغالبًا موضع خلاف). وحتى اقتراحات إنشاء ما يسمى بجامعات «للتعليم فقط» فهي عمليًا هدفها وصف الجامعات بأنها مؤسسات لا تملك حاليًا السلطة لمنح الدرجات البحثية (ولكنها بالطبع قد تملك بيئات علمية وبحثية متطورة). هذه الاقتراحات تبدو أقل إثارة للجدل عندما نتذكر أن المؤسسات ذات التوجه التعليمي التي لها مكانة كبرى كانت دائمًا عنصرًا مهمًّا في كثير من أنظمة التعليم العالي. وكلما درست أدلة على وجود صلات معقدة بين البحث والتدريس، زادت الحاجة لتحويل أولوية الاهتمام من الفصل، المتمثل مؤخرًا في فرض اقتصاد مزدوج (أو تطور منفصل) غير مبالٍ و غير مسبوق، إلى استمرار تطور الصلات بين البحث والتدريس، على أن يؤخذ هذا المنظور في سياق إطار عمل براجماتي الجوهر في التعامل مع التحولات التنظيمية داخل أنظمة التعليم العالي مع السماح بتدخلات من السياسات التنفيذية أقرب إلى الهامشية.

التعليم والبحث: رؤى إدارية

إذا قبلنا التحليل السابق؛ فإن الرسائل التي تبعث بها السياسة «التنفيذية» إلى مديري المؤسسات بشأن البحث والتعليم ليست بالحسم الذي يفترض فيها عمومًا. ولكن رسائل السياسة «العامة»، مع عدم دقة صياغتها تبدو أقل من رسائل السياسات التنفيذية غموضًا. فإذا كانت الدوافع الحقيقية للعلاقة بين البحث والتعليم تعديلات عملية مع تطور أنظمة التعليم العالي الماضي والمستقبلي، وكذلك تدخلات سياسية واسعة، لكنها قصيرة الأجل، فالناتج سيكون ظهور ساحة أوسع كثيرًا. وبدلاً من أن تجد المؤسسات نفسها محاصرة بين النشاطين، فإن هذه المؤسسات وقادتها سيتمكنون من «تفعيل» الحوار بين قوى التباعد واتجاهها من القمة إلى القاعدة السياسية في جوهرها، وقوى التقارب واتجاهها من القاعدة إلى القمة الفكرية في جوهرها (وإن لم يحدث الالتحام يحدث تشابك).

وهكذا فبرغم أن قادة المؤسسات مضطرون للتكيف مع تدخلات السياسة التنفيذية (من ذلك زيادة الانتقائية في توزيع التمويل البحثي بعد اختبار تقييم الأبحاث لعام 2001) فعليهم أيضًا أن يهتموا بالمدى البعيد، أي البنية الأساسية لأنظمة التعليم العالي التي بدورها تدفعها تغيرات جوهرية في القاعدة العلمية (والاجتماعية). وإن الدمج المتسرع الحالي للبحث والتعليم ليس أمرًا طبيعيًا، ومن ثم ليس حتميًا، وينطبق الكلام نفسه على عملية الفصل المهددة بعدم الاستمرار. وربما وصفت الجامعة الحديثة النشاطين بأنهما من رسائلها، ولكن هذه ظاهرة حديثة العهد نسبيًا؛ إذ ترجع في تاريخها إلى أوائل القرن التاسع عشر، ولم تطبق إلا بعد ذلك مدة طويلة، ذلك أن التنظيم الحالي للبحث والتعليم لم يوضع إلا بعد عام 1945. ومن هنا ينبغي على الأقل التفكير في احتمال أن يكون الدمج الحالي المتسرع للبحث والتعليم في الجامعة مرهونًا بمصادفة وجود عنصرين «اقتصاديين» محددين للتعليم والبحث (يختص الأول بالتعليم العالي للنخب السياسية والمهنية، والثاني يختص بالقوة غير العادية لما يسميه توماس كوهن «العلم العادي» (Kuhn 1962).

لـم تعـد منظومات التعليـم العالي الواسعة تولـي اهتمامها الأكبر إلـى تكوين نخب مستقبليـة مـن جانب، لأن الجامعات يسجل بها أعـداد كبيرة من الطلاب كثير منهم لن يسعوا إلى مهن نخبوية، ومن جانب آخر، لأن النخب نفسها قد صارت فئات غير محددة الشكل، ومثيرة للجدل وتحوطها الإشكاليات. وفي الوقت نفسه، تحول مجال البحث ذاته فصـار عملية شبه صناعية (وأحيانًـا صناعية بحتة) كما صار أكثر انفتاحًا وانتشارًا مع إتاحـة إمكانية خروج الإبداع الفكري (والعلمي أيضًـا) من الأكاديميا. وبرغم أن الربط المتواصـل بين التعليم والبحث داخل تركيبات واحـدة لا يمكن التخلص منه بسبب هذه التحولات؛ فليس من الممكن كذلك اعتباره من المسلمات.

مـع ذلك، فمن منظور إداري، هناك ثلاثة آراء تشجع استمرار دمج رسالتي التعليم والبحث، حتى في ظل هذه الظروف شديدة الاختلاف:

1. يتعلق الرأي الأول بأساس السلطة الأكاديمية للجامعة من جانبين منفصلين. الأول يخص قدرتها على الحفاظ على جودة تعلم الطلاب وتعليمهم وتعزيزها، وقد سبق مناقشتها بإيجـاز. يظل هذا الجانب مسؤولية كل مؤسسة على حدة، برغـم ما تحدثه هيئة توكيد الجودة من أثر في تطوير معايير المواد. ولا يمكن ببساطة استقصاء هذه القدرة بعمليات إدارية فقط، فهي في جوهرها مسؤولية فكرية يمكن تقسيمها إلى: أولًا، الحفاظ على الانضباط الأكاديمي في سياقات مـواد محددة ترتبط ارتباطًا مباشرًا بجودة البحث في المجال المعنيّ. وثانيًا، دراسـة (وتحسين) الممارسة الأكاديمية، وهذا يستلـزم تقييم تلك الممارسة ويفترض أن يكون التقييم مستعينًا بالبحث المؤسسي والتعليمي الفاعل.

أمـا الجانب الثاني، فيخص حق الجامعة في رقابـة معاييرها الأكاديمية، وتحديد ما تـراه مـن مكافآت. وهـذه مزايا تنفرد بها الجامعـات (وليسـت كل مؤسسات التعليم العالـي). لا شك في أن الانخراط في البحث هو أحد العناصر - المهمة - في تطوير قـدرة المؤسسـات لوضع المعاييـر والحفاظ علـى الجودة وإنشـاء المكافآت الأكاديميـة. وبطبيعة الحال لا يعتبر البحـث العنصر الوحيد في هذه القدرة، فالعمليـات الإداريـة لها أهميتها أيضًا. ولا شك أيضًـا في أن مساهمة عنصر

البحث في إضفاء الشرعية على المعايير والمكافآت يمكن أن تهددها تلك الآثار المربكة، بل المدمرة التي تحدثها مستويات البحث والدرس العلمي العليا في المعرفة القائمة والحكمة المتوارثة. ولكن التعليم الجامعي الأفضل هو الذي يعين الطلاب على اختبار صفة عدم الثبات أو التأقيت في المعرفة القائمة (واستفزازها). وهذه الصلة بين البحث وسلطة الجامعة ليست مجرد مبدأ عام، بل لها مظاهر ملموسة، ونقدم مثالين على ذلك. الأول، أن كثيرًا من الهيئات المهنية تصر على الانخراط في البحث بوصفه شرطًا مسبقًا للاعتماد، بل يصر بعضها للأسف على درجات محددة في اختبار تقييم الأبحاث كمؤشر لهذا الانخراط في البحث. والمظهر الملموس الثاني هو أن وكالة الجودة، عند تحديد مسؤولياتها الأساسية، أكدت على الارتباط بين التدريس الجيد والبحث. ولدى إطار العمل الجديد لوكالة الجودة الخاصة بمؤهلات التعليم العالي الافتراض نفسه، وستقوم المراجعات المؤسسية باختباره (QAA 2001).

2. يقول الرأي «الإداري» الثاني: إن الانخراط في البحث يمكّن الجامعات من اجتذاب معلمين جيدين. ومن الخطأ، بالطبع، الافتراض بأن الناشطين بحثيًا هم وحدهم المعلمون الجيدون، ولو أن المعلمين الجيدين لا شك يحتاجون – بصورة ما – إلى إثراء تخصصاتهم. ومن الخطأ أيضًا أن نقرر أن البحث هو المسؤولية الأساسية للجامعات، ومن ثم لا بد من «تحفيز» الأكاديميين؛ حتى يقوموا بالتدريس عن طريق إتاحة الوقت لهم ليقوموا بالبحث. إن المسؤولية الأساسية للجامعات هي التعليم، حتى بالنسبة لأعلى الجامعات نشاطًا في البحث. القضية إذًا هي كيف تستطيع الجامعات أن تستخدم قوة عمل أكاديمية جيدة التأهيل وعالية الدافعية – وهي قضية ستزيد حدتها في العقد القادم، عندما يتقاعد «حشد» المعلمين الجامعيين الذين عينوا في الستينيات والسبعينيات. يريد معلمو الجامعة، بل من الضروري لهم، أن «يتطوروا» من خلال تخصصاتهم (وهذا يحدث في العموم ولكن البحث ليس هو المصدر الوحيد لذلك). كما يريدون، وينبغي لهم، أن يظلوا مطلوبين في السوق لا سيما في الأسواق التي صارت أكثر مرونة وانفتاحًا أمام العمالة الأكاديمية

التي صارت من سمات «مجتمع المعرفة» (وهذا أمر صعب بالنسبة للباحثين دون مؤهلات بحثية). ومن أشد الآراء معارضة للانتقائية العالية في تمويل البحث، أنها أبعد ما تكون عن تقوية عنصر التعليم في الجامعات منخفضة النشاط البحثي (على أساس فاسد بأنها لن «تنشغل» عن جوهر رسالتها وهو التعليم، عن طريق السعي الواهم نحو طموحات بحثية غير واقعية) بل إن هذه الانتقائية في التمويل البحثي قد تضعف التعليم بسبب ما تحدثه من أثر على تركيبة قوة العمل الأكاديمية.

3. الرأي «الإداري» الثالث المؤيد لربط البحث بالتعليم يتعلق بأثر الانخراط في البحث على السمعة المؤسسية، وما إلى ذلك على الشكل العام لنظام التعليم العالي. ومن السذاجة تصور أن نجد هذا الأثر منعكسًا في جداول الترتيب التي تنشر في الصحف، ولكن نظام التعليم العالي، الذي يزيد اقترابه من صورة جداول تصنيف الأداء شبه السوقية، ربما لا يجعل استبعاد مثل هذا الموقف أمرًا مفروغًا منه. إن الأداء البحثي كما تقيسه درجات اختبار تقييم الأبحاث، ومنح البحث الخارجية، وعدد درجات الدكتوراه التي تسجل والتي تتم، ليس عاملاً رئيسًا فحسب في حساب جداول تصنيف الأداء هذه، بل إنه ينوب عن غيره من مقاييس المكانة (وليس هذا بالأمر غير المنصف تمامًا، إذ يوجد ارتباط قوي بين درجات اختبار تقييم الأبحاث العالية، والدرجات العالية في مقاييس جودة التعليم ومراجعة المواد في وكالة توكيد الجودة). ولا يمكن كذلك إنكار ما لجداول التصنيف من أثر مهم على الروح المعنوية المؤسسية (وعلى الحظوظ المؤسسية أيضًا). وكذلك تأثر الطلاب المحتملين بجداول التصنيف - إما مباشرة أو، بطريق غير مباشر، وهو الأرجح، من خلال آبائهم أو معلميهم أو غيرهم من الناصحين أو الأصدقاء.

ومن السذاجة أيضًا أن نرى أثر السمعة البحثية على الحظوظ المؤسسية في سياق «الانجراف الأكاديمي»، أي رغبة المؤسسات ذات الميول التعليمية في أن تجعل لها سجلاً بحثيًا أقوى لاكتساب المكانة. و«الانجراف الأكاديمي» عملية معقدة ذات اتجاهين، في اتخاذ الجامعات التقليدية أدوارًا أقل تقليدية (كما

فــي نقل المعرفة أو توسيع المشاركة) وفي ظل تطلع المؤسسات الأقل تقليدية إلــى أدوار أكثــر تقليدية (كالبحث). والأفضل أن نــرى هذا الموقف في سياق توسيــع الرســالات المؤسسية في منظومــة التعليم العالي الواسعــة - لا سيما داخل نظام يتجه باطراد نحو «السوق».

وهكــذا، فليست الضغــوط التي تمارسها جــداول التصنيف، ولا التطلعــات التي تسمى (على نحو مضلل) «الانجراف الأكاديمي» تستطيع أن تقدم تفسيرًا مناسبًا لأثر الأداء البحثي والسمعة البحثية على النجاح المؤسسي. وإن أي تفسير مرضٍ يستلزم توجيه الاهتمام الكافي ليــس فقط للاعتبارات العملية، مثل صعوبة الحصول على هيئة أكاديمية عالية الجودة، وقد سبق ذكره، بل أيضًا الاهتمام باعتبارات عامة مثل ظهور «العلامات» [التجارية] المؤسسية، وهي تطور جديد، وقد يكون حاسمًا، في أنظمة التعليم العالي الحديثة.

وهــذه «العلامــات» ذات الأسلــوب الجديد هــي نفسها أشــكال السمعــة المؤسسية القديمــة. صحيح أنها تحوي عناصر السمعة التقليدية، ليس أقلها مقاييس الأداء البحثي والمكانــة التعليمية، ولكن «العلامات» تحوي كذلك عناصر أكثر ذاتية وتغيرًا وعدم ثبات (وأقــرب إلى الاستغــلال) لا سيما فيما يخص الخبرات الحياتيــة للطلاب والخريجين. والأرجــح أن قــادة المؤسسات ومديري التعليم العالي يتجهــون نحو استخلاص نتائج لها علاقــة بمــدى الحاجة إلى تقويــة أو إضعاف أو تعديل الصلات بيــن البحث والتعليم في سياق إنشاء «علامات مميزة».

البحث والتعليم: تلاحمات فكرية

المنظــور الثالث والأهم للعلاقــة المتحورة بين البحث والتعليــم من منظور فكري؛ وهو يتعلق بالتغيــرات الملموسة في ممارسة هذين النشاطين (التنظيم الجديد) ويتعلق كذلــك بالتصــورات الأقرب إلى النظريــة لعملية الإنتاج المعرفي (إعــادة التنظير). إن إعــادة التنظيم الجديد لممارسة البحثية والتعليمية أسهل في الفهم من التصور الجديد للعمــل المعرفــي ككل الذي يشمل كلاًّ من البحث والتعليم. فــإن «التعليم» و «البحث» كانا دائمًــا، ولا يزالان، عنوانين يندرج تحتهما مدى متنوع من الأنشطة الانتقائية، برغم أنها تتحــول في المناظرات حول السياسات التنفيذية إلى فئــات متجانسة غير إشكالية. وإن هذه المجموعات العريضة من الأنشطة غالبًا ما تختلط وتتداخل.

التصور الجديد للتعليم

كان التعليم دائمًا مجالاً للتنوع. ولم يكن هذا في جوانب نطاق التعليم ومستواه وأسلوبه وموقعه والتكنولوجيا التي يستخدمها فحسب، بل أيضًا فيما يخص الثقافات التخصصية المختلفة (Becher and Trowler 2001; Neumann 2001). لماذا ثم دمج هذه الأنشطة المتنوعة معًا تحت عنوان «التعليم»؟ هذا سؤال جدير بالاهتمام، وجزء من الإجابة عنه مؤسسي (لأن المؤسسات محددة الهدف المسماة بالجامعات نشأت لهذا الغرض، برغم وجود فروق مهمة - حسب الزمان والمكان - في مدى اتساع الأنشطة التعليمية التي تعد مسؤوليتها الخاصة). وجزء من الإجابة اجتماعي النزعة(لأن كل هذه الأشكال المختلفة من «التعليم» تشترك في تحقيق عملية التطبيع الاجتماعي للشباب، فتكون منهم ثقافات نخبوية وخبرية). وجزء من الإجابة معياري (لأن أغلب أشكال «التعليم» لها مرجعية تتمثل في أفكار ومُثُلٍ للتطور والتحرر والتنوير).

ولكن هذه الإجابات جميعًا تفقد كثيرًا من مصداقيتها. فالجامعات، مثل كثير من المؤسسات التي نشأت في أوج الحداثة يطرأ عليها عملية تفكيك (ولا يمكن إخفاؤها بإجراء حاد مثل الذي يسمى «الإدارة العامة الجديدة»). فلم تعد الجامعات تهدف إلى إنشاء ثقافات تثري تجارب نخبة من الشباب؛ فجموع الطلاب في أنظمة التعليم العالي العام، أكثر تنوعًا في العمر والنوع والطبقة والعرق والثقافة، وكذلك فإن النخب قد تقلصت وتشظت، بل إن مفاهيم الخبرة قد صارت أقل ثباتًا، كما لم تعد موضع اتفاق. وأخيرًا ففي المجال الفكري الأوسع، يكون البحث «فيما وراء الحداثة» (تحت أي مسمى) يدعو إلى فصم الصلات بين الجامعة والعلم والتنوير (Barnett 2000; Delanty 2001; Taylor, Barr and Steele 2002).

ربما كان هذا التفكك الحادث في الأسس الفكرية للتكامل، هو السبب في عملية الزيادة المطردة في تنوع «التعليم» (Northedge 2003). ويحدث هذا بأربع طرق مختلفة:

1. زيادة تنوعه التركيبي، الذي يتضح تمامًا في الزيادة المطردة لعدد المسارات الدراسية. فهناك أنواع جديدة من المسارات الدراسية توضع، مثل ما يسمى بالدرجات الأساسية مع تقوية عنصر الارتباط بالعمل وزيادة الانفتاح في أشكال التعليم مدى الحياة واستمرار التنمية المهنية.

2. صارت تصميمات المسارات أكثر مرونة، جزئيا، كنتيجة لعملية التقسيم إلى وحدات أصغر، مما يسمح للطلاب بأن يزاوجوا ويوفقوا بين ما يختارون من مواد حسب اقتصاديات تعليمية مختلفة، وهذا يتيح لهم التعرض لأنواع مختلفة من أساليب التعليم. كما يتم استحداث مواد جديدة أو تركيبات من تخصصات متداخلة، استجابة - في المقام الأول - لمطالب السوق.

3. يسهم ظهور أنظمة لإدارة التعليم قائمة على الحاسوب في إنشاء مخزون جديد متكامل من أشكال التعليم الجديدة. وأهم آثار هذه العناصر الجديدة تعزيز القدرة على التفاعل أو التعلم غير المتزامن، وكلاهما يوسع الإمكانية لأشكال تعليمية أكثر تقليدية، ولكنه كذلك يتحداها.

4. يتحول الاهتمام من «التعليم» إلى «التعلم» - أو ينقل إلى «التعلم والتعليم». فالتعليم (الذي يقابل «البحث») طرأ عليه توسع جديد. فهو الآن يضم كل الأنشطة والخبرات التي تسهم في تعلم الطلاب، كالمكتبات، وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، والخدمات الطلابية.

نتيجة لذلك أُعيد طرح تعريف «المعلم» في جانبين: الأول، هو التداخل بين المعلمين والمتعلمين (ويُشَجع، مثلا، عن طريق تطوير التعلم بمساعدة الأقران) والثاني، هو توسعة نطاق مجتمع «التعليم» ليضم مدى واسعًا من الهيئة المهنية.

إعادة هندسة البحث

«البحث» حقل له القدر نفسه من التنوع (Brew 2001; Laredo 2003) وما يذكر أحيانا من تمييز بين «البحث» و«المعرفة» يشير إلى هذا التنوع. كان هذا التمييز يشير عادة في الماضي إلى الاختلافات بين الإنسانيات، التي يعد باحثوها «الممارسون

الفرادى» أكاديميًا، والعلوم الطبيعية التي تستلزم فرق بحث وموارد متخصصة ومكرسة لهـا. وفي مدة لاحقة استخدم هذا التمييـز بطريقة مختلفة (وأكثر إبهامًا) للتفريق بين مـن يقومون بالبحث فعلاً ومن لا يعدو عملهـم السعي «للحاق» به (Andersen 2000). ولكـن انتقائية البحث تتجاوز هذا التمييـز كثيرًا. فالبحث الذي يجرى داخل موقع بحثي مكرس لـه كالجامعات أو المختبرات الصناعية والحكوميـة ليس سوى فئة واحدة وسط حشـد ضخم من فئات الإنتاج المعرفي. ففي مجتمع صارت المعرفة فيه مصدرًا رئيسًا؛ لا عجب أن تصبح كل أنماط المؤسسات وأنواعها مؤسسات معرفية (كما سبق أن تحولت كلها تلقائيًا إلى مؤسسات تعليمية).

وبالطبـع فإن هذه «المعرفة» هي في الحقيقة معلومـات تتحقق فاعليتها عن طريق استخداماتها في مجموعات بيانية ضخمة، أو تحويلها إلى علامات مميزة سريعة التغير، وإلى صور في عالمنا الذي يتجه بشدة إلى التمثيل البصري. وليس من الصواب وصفها على هـذا النحو المتدني، ولا من الصواب أيضًا تأويل «توسيع» نطاق البحث بأنه عملية إعادة التـوازن للأولويات، أو ظهور البحث المرتبط بالشركات التجارية (Smith 2001). فهي ظاهـرة أكثر تفردًا وتعقيدًا من ذلك، فقد وصفت في إطار التمييز بين «نمط 1» البحثي و«نمـط 2» في الإنتاج المعرفي، وفي إطـار «سياقات التطبيـق» (و«سياقات التضمين») والبحـث القوي اجتماعيًا (والمرتبـط اجتماعيًا) وإطار الفحصـ الذاتي لعملية البحث (Gibbons et al. 1994). ويمكـن استخلاصـ أمريـن من ذلـك: الأول، أن أي مناقشة للصـلات بيـن التعليم والبحث لا بـد أن تراعي تزايد عدم الاستقرار، بـل تقلب الفئتين «الأساسيتيـن» اللتين تتداخلان وتتغلغلان إحداهمـا في الأخرى بطرق جديدة. والثاني، أن التمييـز العـام بين التعليم والبحث حتى لو ظل صالحًا، لا تتطابق الصلات بينهما في كل التخصصـات وكافة المراحل. فهي تعتمد إلى حد بعيـد على السياق، وهذا الاعتماد على السياق في تزايد مستمر.

إعادة تفسير الصلات بين البحث والتعليم

إذا كانت الخلفية التي لدينا تتصف بتداخل البحث والتعليم (وتحوي عناصر تباعد وتقـارب) فمن الممكن تحديد ثلاثة آراء تؤيد على الأقل الحفاظ على ارتباط حميم بين المجالين، حتى في أنظمة التعليم العالي الواسعة:

1. يقول الرأي الأول بضرورة انخراط الأكاديميين في تخصصاتهم؛ حتى يكونوا معلمين مؤثرين، وهو رأي تقليدي يستلزم تحليله بتروٍ في ضوء التغييرات الطارئة على تنظيمات البحث والتعليم. فلا بد للمعلمين الجيدين من أن يوصلوا لتلاميذهم حس الإثارة الفكرية، ولكن الممارسة البحثية الراهنة ليست دائمًا (أو غالبًا) بالشيء الجاذب فكريًا. «فالأفكار الكبيرة» كانت دائمًا تنبع من أشكال التعبير الفكرية (المقالات والتعليقات والمحاضرات) وليس هذا هو الحال في الممارسة البحثية الحديثة. فالمقالات التأملية لا يزال لها ثقل فكري يفوق ثقل تقارير البحث التجريبي. مع ذلك، حتى لو صدقت فكرة أن المعلمين الجيدين، حسب عبارة ديفيد شون المستهلكة، ينبغي أن يكونوا «ممارسين متفكرين»، فإن الصلة بين الممارسة المتفكرة والبحث ليست ذات صلة مباشرة بحال (Schon 1995). فمنذ سبعين عامًا قال الناقد الألماني والتر بنجامين في مقال مجتزأ شديد التأثير بعنوان «ينبغي أن نعيد دراسة الصلة بين البحث والتعليم: إنه "في الموضوعات التي تحتل مركز الحياة الحديثة، ينبغي أن توجد صلة بين الاثنين"، أما غيرها، من المواد الأكثر تقليدية "فينبغي تحريرها من الأشكال التي تحقق فيها [هذا] الاستحواذ العلمي [على هذه المكانة المركزية] إذا حرصنا على أن تحتفظ بأي قيمة وأي شخصية محددة حاليًا (Benjamin 1999).

من المهم كذلك مراعاة نوع البحث الذي يتم مقارنته أو مقابلته مع التعليم. فإذا عرّف البحث بأنه عملية استقصاء منهجي شبه صناعية، فربما يصعب إثبات الصلات مع التعليم أكثر من تعريف البحث بصيغ أكثر انفتاحًا وإبداعًا تحت مظلة أو إطار العمل الأكاديمي الأوسع. وفي الحالة الأخيرة يكون المدرسون الناشطون بحثيًا (أو المنخرطون في أمور الفكر بأي حال) بوصفهم نموذجًا ضروريًّا لطلابهم، أكثر أهمية من عملية التدوين التفصيلي لنقاط الاتساق بين أبحاثهم وتدريسهم. فإذا كان أحد أهداف منظومة التعليم العالي الواسعة في «مجتمع المعرفة» هو إنتاج عمال المعرفة - وهم «أكثر» من مجرد خريجين يملكون مهارات وخبرات أكاديمية ومهنية و يمتلكون

«قــدرة بحثية» نشطة، ولكنهم «أدنى» مــن أن يكونوا باحثين مهنيين، فإن هذا مــن شأنه تعزيز أهمية الباحث – المعلم (بـل المعلم – الباحث – الممارس) بوصفه نموذجًا يُحتذى.

2. أمـا الـرأي – (الفكـري) – الثاني المؤيـد للحفاظ على ارتبـاط صريح بين البحــث والتعليــم، فقد تمــت مناقشته، وهو يتعلــق بظهور ممارســات جديدة تتعـدى الحــدود التقليدية بين المجاليــن. والأمثلة كثيرة على هــذا التعدي أو بالأحرى التغلغل المتبادل). أحدهما زيادة الأهمية التي تولي لعنصر الواجبات والمشروعـات الطلابية التي تكون تكليفات العنصر البحثي فيها أكثر وضوحًا (Livingston and Lynch 2000). بـل إن فكرة فرق البحث تم إدخالها من خلال المشروعات الجماعية. نتيجة لذلك، يحتمل أن يكون الطلاب الحاليون فــي منظومات التعليم العالي الواسعة أكثر ألفــة بالبحث في جانبه التطبيقي من طلاب الجيل السابق داخل نظام جامعي أكثر نخبوية. مثال ثانٍ للتعدي هو تزايد الأهمية المعطاة في مجال البحث للممارسة المبنية على الدليل العملي، وللسياســة التنفيذية القائمة على نشر نتائج الأبحاث. كلا المثلين يشجع على سلوك شبه تعليمي من جانب الباحثين. وتستلزم الممارسة القائمة على الدليل تفاعلاً أكثر منهجية بين «الدليل العملي» (أي البحث و «التطبيق» الذي تسهم بقوة في تشكيله الصياغة المهنية والتنظيم المهني (أي التعليم بمعنى أوسع). وبالقدر نفسه، فإن النشر النمطي لنتائج الأبحاث تلزم الباحثين أن يستحدثوا إستراتيجيــات اتصــال لا تقف عند المؤتمرات والنــدوات، بل تستخدم أدوات مثل المواقع الإليكترونية. فالاهتمام يتزايد حاليًا بإستراتيجيات الاتصال في تحديد المقترحات التي تحصل على التمويل.

3. وأمــا الــرأي الثالــث المؤيـد لاستمــرار الارتباط بيــن البحــث والتعليم حتى (أو لا سيمــا) فــي منظومــات التعليــم العالي الواسعــة، فيتعلق بأثــر «مجتمع المعرفــة»(Stehr 1994, Scott 1999) يتحول الجميع في مجتمع المعرفة إلى عمــال معرفة بدرجة ما (أو بالحد الأدنى مؤدٍّ واعٍ). ويترتب على هذا نتيجتان: الأولى أن المعرفة تتغلغل في المجتمع كله، فحتى تكون المعرفة مؤثرة ينبغي أن

تنتشـر انتشارًا واسعًا، ففكرة مانويل كاستيـل عن المجتمع الشبكي مؤداها أن فوائد المعرفة (وجودتها) ليست في قيمتها الذاتية، أو مجرد إنتاجها الأساس فحسـب؛ بـل أيضًا في نقـاط تواصلها، وبثهـا الثانوي (ربما يكـون من الخطأ وصف الأول بالنشاط الرئيـس، والأخير بالنشاط الثانوي) (Castells 1996-2000). نتيجة لذلك، فإن دور مؤسسات «المعرفة» المتخصصة المتفرغة مثل الجامعات، يواجه تغيرات، بل تحديات. وعلى كل المؤسسات أو أغلبها حاليًا أن تكـون «معرفية»، وقد يعين هذا على تفسير القوة المحركة وراء نمو الجامعات، المتخذه نسق الشركات والجامعات الافتراضية والربحية. والنتيجة الثانية، هي أن من الصعب حاليًا التمييز المجدي العقلاني بين منتجي المعرفة الرئيسين (الباحثيـن) ومـن ينشرونهـا أو يقايضـون بهـا (المعلميـن والاستشارييـن) ومستخدميها النهائيين. بل إن المصطلحات نفسها قد يتجاوزها الزمن؛ لأنها تقوم على نموذج خطي قديم في الإنتاج المعرفي أي «اقتصاد» معرفي «قديم». وربمـا يظهـر حاليًا «اقتصـاد جديد» تكون فيـه المصطلحات التـي تشير إلى المجالين المسميين «البحـث أو المعرفة» والتدريس مصطلحات غير متمايزة الدلالة (Nowotny, Scott and Gibbons 2001).

الخلاصة

أمـام منظومات التعليم العالي الواسعة تحدٍ فكري ومؤسسي ومعياري، وهو أن تكون قادرة على الاستجابة المبدعة لما قد يبدو قوى الارتباك والتشظي داخل هذا «الاقتصاد الجديد» المرتبط بالعمل المعرفي وضمن مظلة أكبر هي «مجتمع المعرفة» (ويعبر عنوان الفصـل عنها بتعبير «تباعـد»)، وذلك لأن هذه القوى نفسها يمكـن أن تعد قوى للتكامل («التقـارب»). إن تلاشي الحدود الفئوية والمؤسسية هي خطر على الجامعة، ولكنها في الوقـت نفسه فرصة. وعلى هذا فالمناظـرات الحامية بشأن العلاقة بين البحث والتعليم في منظومات التعليم العالي الواسعة، هي غالبًا مجرد عنصر واحد (ولكنه رئيس) داخل مناظرة أوسع وأهم عن مستقبل الجامعة في «مجتمع المعرفة».

هناك تصوران محتملان للمستقبل: إما تمجيد الجامعة بوصفها المؤسسة المعرفية المهيمنـة، أو فقدانهـا الجدوى مع زوال الحاجـة لمؤسسات معرفيـة متخصصة بسبب

حركـة انتشار المعرفة في مجتمع المعرفة». فـأي الطريقين المتعارضين يتم السير فيه سيتوقف على كيفية إعادة صياغة عناصر كثيرة في العمل الأكاديمي، ومنها بالطبع البحث والتدريس) داخـل مؤسسات توجه بمعاييـر محددة (حتى لو كانـت منظوماتها القيمية تختلـف عن تلك السائدة في الجامعات التقليديـة). أو داخل مؤسسات تدار على أساس إجرائي (سواء بتنسيق من الدولة أو السوق). ولا يمكن لأحد أن يتيقن من الإجابة. ولكن ثمـة تيار «سطحـي» للسياسة التنفيذية يتجه نحو فرض الفصـل بين البحث والتعليم قد يجعل النتيجة الثانية (وهي بالتأكيد ليست مرغوبة) هي الأقرب. ومع أن تيارات التحول الفكـري والعلمي الأعمـق، التي توحي بوجـود أنساق أعقد من التقـارب والتباعد، تقدم مبررات للتفاؤل بأن الجامعة تستطيع مرة أخرى أن تقاوم وتستمر في الحياة والتطور.

8



ربط البحث بالتدريس: استكشاف المجالات المعرفية ودور التعلم القائم على الاستقصاء

ميك هيلي

مقدمة

يتسم قدر كبير من الجدل الدولي حول العلاقة بين البحث والتدريس بالاختلاف. يختلف الأفراد بدرجة كبيرة في آرائهم عن طبيعة هذه الصلة. فيعتقد بعضهم أن "البحث الجامعي غالبًا ما ينقص من جودة التعليم" (Pocklington and Tupper 2002: 7). في حين يرى آخرون أن "المقررات الدراسية التي يدرّسها المنخرطون في البحث ستكون بالضرورة ذات جودة أعلى من تلك التي يدرّسها من يكتفون باستخدام نتائج أبحاث غيرهم - مهما بدت جودة أسلوبهم في العرض" (Lee 2004: 9). وجزئيًّا، تعكس هذه الآراء المتشددة أهمية ربط البحث بالتدريس في هوية أكاديميين كثيرين (Henkel 2000). والاختلاف قائم أيضًا بين الأدلة البحثية، أو على الأقل في تأويلها. فمثلاً، لم يجد هاتي ومارش (Hattie and Marsh 1996) ارتباطًا دالاً بين إنتاجية البحث، وفاعلية التدريس؛ ومن جانب آخر "يوجد دليل واضح من سلسلة من أبحاث متنوعة في أنواع مختلفة من المؤسسات على أن الطلاب يثمنون قيمة التعلم في بيئة قائمة على البحث" (Jenkins 2004: 29). وفي ظل هذه الاختلافات، لا عجب أن يظهر عدد من المقولات عن طبيعة الارتباط بين البحث والتدريس (انظر الفصل الأول Hughes).

أما ما يتضمنه هذا الفصل فهو: إن قدرًا من التعقيد والاختلاف حول طبيعة الصلات بين البحث والتدريس تعكس، أولاً، اختلافات في تعريف مصطلحات «البحث» و«التدريس» و«التعلم»؛ ثانيًا، في طبيعة المساحات التابعة للتخصصات التي تظهر فيها

هـذه الصـلات، أي البيئة المرتبطة بالثقافـات التخصصية المختلفـة التي تجرى فيها أنشطة البحث والتدريس؛ فالتخصص وسيط مهم (Healey and Jenkins 2003). ذلك لأن عملية إجراء البحث وأساليب التدريس غالبًا ما تختلف بين التخصصات. وهذا، في كثير من الأحيان، يجعل التخصصات تتصرف وكأنها تابعة "لقبائل أكاديمية" منفصلة (Becher and Trowler 2001) أو "مجتمعـات [أنشأتهـا] الممارسـة [المشتركـة]" (Wenger 1998). ويستقصـي هـذا الفصل المساحات التخصصيـة التي تتطور فيها الصلات بين البحث والتدريس.

وهناك موضوع آخر متغلغل في ثنايا هذا الفصل، وهو أن الطلاب أميل إلى الاستفادة مـن البحـث، أي فيما يخص عمق التعلـم والفهم، عندما ينخرطون فـي البحث، كما هو الحـال، مثلاً فـي أشكال متنوعة من التعلـم النشط مثل التعلم القائـم على الاستقصاء (Healey and Roberts 2004) ويضـع هـذا الموقـف تحديـات أمام الهيئـة التعليمية الجامعية، حتى تعيد تشكيل المناهج، وربما يؤدي إلى إبداع طرق جديدة لهيئة التدريس وللطلاب حتى يعملوا معًا في مجتمعات بحث واستقصاء، ولكنها مجتمعات استفادت من طبيعة الاختلاف بين المساحات التخصصية.

مساحات التخصصات ومناهجها

أغلـب الهيئـة الأكاديمية ولاؤهـا الأول لتخصصها أو مهنتها، أمـا الشعور بالانتماء إلـى هيئة داخـل مؤسسة معينة فيأتي في المقام الثاني (Diamond and Adam 1995; Healey 2003; Jenkins 1996). وأعضـاء الهيئـة الأكاديميـة لديهم اقتناع بأن هناك اختلافات كبيرة بين التخصصات وهذا ينعكس على ما يقوم به الأكاديميون وعلى كيفية وصـف الأنشطة وتقييمها. وهناك أدلـة على وجود هذه الأفكار لـدى الأكاديميين، فعلى سبيل المثال، موزس (Moses 1990) بينت في دراسة على أربعة تخصصات في جامعة أستراليـة بينت أن الاتجاهات نحو مهام التدريس والبحث، وأنماط الاتصال تختلف بين التخصصات. ومن ذلك أنها وجدت أن نسبة عالية ملحوظة من أعضاء الهيئة الأكاديمية فـي علم الكيميـاء الذين يلقون أبحاثًا فـي مؤتمرات، يختلفون مع مقولـة "عندما أراجع

مقــررًا دراسيًا، أقوم بفحصـ الموضوعات التعليمية والخاصــة بالتقويم؛ حتى أرى مدى ملاءمتهــا"، أما في مجال القانــون فكانت النتائج عكس ذلك. فقد بين دونالد (Donald 2002) أن أساليــب التعلــم تختلــف باختلاف التخصصــات الأكاديمية. وهكــذا نجد أن جانــب التأويل ينال الاهتمام الأكبر فــي الأدب الإنجليزي، حيث يتم بناء معنى النصوص مــن خــلال عملية تأويليــة تتألف من حركة فــي اتجاهين بين افتراضاتنــا والنص. وعلى النقيض من ذلك، يذهب الاهتمام الأكبر في الهندسة إلى تنمية مهارات حل المشكلات، حيث يتم اتباع إجراءات لصياغة حل المشكلة، ثم عمل الحسابات اللازمة، ثم التأكد من صحة المنطق المستخدم بهدف التأكد من معقولية الإجابة النهائية.

وقد ميّز كل من بيجلان (Biglan 1973) وكولب (Kolb 1984) بين مجموعات من التخصصات. ركز بيجلان علــى أن العاملين داخل التخصصات ينظرون إلى خصائص المادة العلمية داخل المجالات الأكاديمية المختلفة؛ أما كولب فانصب اهتمامه على أساليب التعلم السائدة بين الطلاب؛ مع ذلك فهناك اتساق كبير بين التصنيفين. ويستخدم بيكر كلا التصنيفين في أعماله (Becher 1994; Becher and Trowler 2001; Neumann et al. 2002). ولــدى بيجلان ثنائيات يقابل فيها في التخصصات بين ما هو بحث جامد (كالفيزيــاء)، وبحث مرن (مثل التاريــخ)، وتطبيقي جامد (مثــل الهندسة)، وتطبيقي مــرن (مثل التربية). ويفضل هنا استخدام ثنائيات بيجلان على فئات كولب صعبة الفهم (تأملي تجريدي، تأملي ملموس، نشط تجريدي، نشط ملموس).

ومع التسليم بأهمية التخصصات لتحديد الهوية الشخصية للأكاديميين، وأساليب التعلــم لدى الطلاب، فلنا أن نتوقع أن تختلف طبيعــة الصلات بين البحث والتدريس مع اختلاف التخصصات.

طبيعة الصلات بين البحث والتدريس

عندما يسأل أغلب أعضاء الهيئة الأكاديمية عن تأثير بحثهم على تدريسهم، فإنهم يشيــرون إلى طريقة إدمــاج نتائج أبحاثهم في محاضراتهم. مع ذلك فهناك طرق كثيرة

لربط البحث بالتعليم غير تعلم الطلاب معلومات عن التخصص من خلال المحاضرات. فقـد يتعلم الطـلاب شيئًا عن مناهج البحث وفنياته؛ وقد يتولـون مشروعاتهم الخاصة، فرادى أو فرقًا، وربما عاونوا أعضاء الهيئة الأكاديمية في أبحاثهم، وربما اكتسبوا خبرة عـن البحث التطبيقي والعمل الاستشاري من خلال التعلـم القائم على العمل (Jenkins et al. 2003) ويمكـن للهيئـة الأكاديمية أن تصمم أساليـب تعليمية قائمة على النموذج البحثـي يستخدمونهـا في تدريسهم (انظر الفصل الثامـن Elton 2001a; Elton (وقد تقدم الهيئة الأكاديمية نموذجًا عمليًّا للإبداع في مجال التدريس والتعلم ويفحصون عملية التعلـم التي تتم في مقرراتهـم الدراسية، بغرض تعزيز مستوى تدريسهم (Breslow et al. 2004; (Cousin et al. 2003; Healey 2000 ولكننـا لـن نواصـل مناقشة مسألة إجـراء البحث التعليمـي؛ ذلك أن التركيز هنـا على معرفة كيفية استفـادة الطلاب من البحث القائم على المادة التخصصية داخل الأقسام التي يدرسون بها.

يختلف الأفراد والأقسام في طريقة بناء الصلة بين البحث والتدريس. فمن الممكن تصميم مناهج تعزز الصلة بين البحث والتدريس، على ثلاثة أبعاد حسب الآتي:

- أولوية الأهتمام بمحتوى البحث أو عمليات البحث ومشكلاته.
- معاملة الطلاب بوصفهم مشاهدين أو مشاركين.
- تمحور التدريس حول المعلم أو حول الطلاب.

إن التعلـم القائـم علـى الاستكشاف هو مـا يعزز تعلم الطلاب مـن خلال الارتباط المباشـر بالبحث، وهذا النوع من التعلم يميل إلى الطرف الأيمن في الأبعاد الثلاثة التي تكون تصميم المنهج (الشكل 5-1).

ويستخـدم عدد من المصطلحـات في أدبيات المجال، وكثيرًا مـا يكون الاستخدام ترادفيًـا؛ وذلك لوصف ارتباط البحـث بالتدريس. ويشير جريفث إلى أهمية التمييز بين التعليم الذي يغلب عليه:

القياد البحثي: حيث يتعلم الطلاب نتائج الأبحاث، وحيث يغلب على محتوى المنهج الاهتمامات البحثية للهيئة الأكاديمية، ويكون نمط نقل المعلومات هو النمط التعليمي السائد:

الأولوية للعمليات البحثية والمشكلات ⟵⟶ الأولوية للمحتوى البحثي

يعامل الطلاب بوصفهم مشاركين ⟵⟶ يعامل الطلاب بوصفهم جمهورًا

التعليم متمركز حول الطالب ⟵⟶ التعليم متمركز حول المعلم

شكل (5-1) الأبعاد الثلاثية لتصميم المنهج

التوجه البحثي: حيث يتعلم الطلاب عن العمليات البحثية، وحيث يولي المنهج اهتمامًا للعمليات التي يتم من خلالها إنتاج المعرفة يماثل اهتمامه باكتساب المعرفة ويحاول أعضاء الهيئة الأكاديمية بث روح الفريق من خلال تدريسهم.

الأساس البحثي: حيث يتعلم الطلاب بصفتهم باحثين، وحيث المنهج مصمم إلى حد بعيد حول الأنشطة القائمة على الاستكشاف. وهنا يتم تقليص تقسيم الأدوار إلى معلم وطلاب إلى أدنى حد.

يبين الشكل (5-2) كيف يمكن لتصميم المنهج أن يرتبط بمنظومة العلاقة بين البحث والتدريس. فالمحور الرأسي يبدأ من أنشطة محورها الطالب تراعي أن يكون الطلاب مشاركين، وتصل إلى أنشطة محورها المعلم، يكون فيها الطلاب مشاهدين. ويمتد المحور الأفقي من الاهتمام بالمحتوى البحثي إلى الاهتمام بالعمليات والمشكلات البحثية: فالتعليم ذو القياد البحثي يحتل الربع السفلي الأيسر، ويحتل التعليم القائم على البحث الربع الأعلى الأيمن. ويظهر التعليم ذو التوجه البحثي في الربع الأيمن السفلي. يبقى هنا الربع الأعلى الأيسر، وقد غفل عنه جريفث (Griffiths 2004) ولكنه الربع الذي يحتله التمركز حول الطالب مع الاهتمام بالمحتوى البحثي. وأفضل تمثيل له هو النظام التدريسي الخاص بـ «أوكسبريدج» (أكسفورد وكامبريدج معًا)، حيث

يدخـل الطلاب في مناقشة مع معلميهم، وينتج من ذلك ثلاث أوراق بحثية أو مقالات كل أسبوعين في المتوسط (في أوكسفورد) (Ashwin 2003). وبرغم صعوبة التسمية بعض الشـيء، فإن "البحث الموجّه" قد يكون وصفًـا مناسبًا يوضع مع فئات جريفث الأخرى. ومـن الطريـف أن مصطلـح «التدريـس» لا يستخدم عنـد الإشارة إلى جلسـات التوجيه التعليمـي في أوكسفـورد (بالاتصال الشخصي Gibbs 2004) وعندمـا يساء استخدام جلسـات التوجيه وتخصصـن للتدريس؛ فإن أثرهـا التعليمي الإيجابي يقـل. ويبين بحث تريجويـل وأشويـن (Trigwell and Ashwin 2003) فـي السياق التعليمـي بأكسفورد، أن الطالـب عندمـا يدرك أن حصص التوجيه، التي يحضرهـا، والمكونة من مجموعات صغيـرة، تستخدم للتدريس؛ أي الشرح وقياس معرفتهـم، وليس في المناقشة الجماعية للمادة العلمية، ينخفض مستوى اهتمامهم بالتعلم، يكون اتجاههم نحوها أقل عمقًا.

نادرًا ما يتقيد أي منهج بحدود ربع واحد من الأرباع الموجودة في شكل (5-2). وبرغم أن أغلب التعليم الجامعي التقليدي يقع في الربع السفلي الأيسر، فإن بعض التخصصات لهـا نشـاط أكبر نسبيًا في الأرباع الأخرى. فمثلاً، تركـز بعض الأقسام المعنية بالتعليم المهنـي، كالطـب والهندسة والعمـل الاجتماعي، تدريسهـا على التعلـم القائم على حل المشـكلات، وهو شـكل متخصص من أشكال التعلم القائم علـى الاستقصاء، الذي يقع بالكامل داخل الربع الأعلى الأيمن من شكل (5-2). وهنـاك أقسام كثيرة تدخل الطلاب في جوانب من التعلم القائم على الاستقصاء في أجزاء صغيرة من مناهجها.

التمركز حول الطالب
الطالب مشاركًا

منهج الأساس البحثي يهتم المنهج باتباع الطالب لتعليم أساسه الاستقصاء	التوجيه البحثي يهتم بالتعلم المتمركز حول كتابة الطلاب ومناقشتهم لأوراق بحثية أو مقالات
الأولوية للعمليات والمشكلات البحثية	**الأولوية للمحتوى البحثي**
توجه بحثي يهتم المنهج بتعليم عمليات بنية المعرفة في المادة العلمية	قياد بحثي يصمم المنهج حول محتوى تعليمي للمادة

التمركز حول المعلم
الطالب مشاهدًا

شكل (2-5) تصميم المنهج وعلاقة البحث بالتعليم/التدريس

ويمكن تقسيم كل نوع من علاقات البحث والتدريس الأربعة إلى وحدات أصغر. فمثلاً، يميز بارنيت (بالاتصال الشخصي 2004) بين ستة أنواع من التدريس بحثي القياد، وذلك بناء على ما إذا كان الأفراد يغذون تدريسهم بأبحاث جارية أو أبحاث قديمة،وما إذا كان هذا البحث قد أجري – أو يجرى حاليًا – من قبل المعلمين أنفسهم، أو آخرين في أقسامهم أو مؤسساتهم، أو في مكان آخر. أما مدى ارتباط فاعلية التدريس بكون المعلمين القائمين به مشتركين في البحث محور الدراسة بأنفسهم، أو على الأقل بكونه يجرى في قسمهم أو جامعتهم، فهو موضوع شديد الأهمية بالنسبة لجدل السياسات التنفيذية حول أثر الانتقائية البحثية. وهناك آراء مشابهة حول مدى ضرورة أن يكون المعلمون المشرفون على التعلم القائم على البحث أو الموجه بحثيًّا، ناشطين أو أصحاب خبرة بحثية. وهذا بدوره يثير السؤال عن مدى توافق مواقع مهارات الإشراف على التعلم ومهارات الاستكشاف البحثي.

ومـن العناصـر المهمة فـي الخطاب الجدلـي حول ارتبـاط «البحـث» و«التدريس» الاستعانة باستخدامات مختلفة لمصطلحي «البحث» و«التدريس» (Healey 2005 انظر الفصـل الرابع Scott). وعلى سبيل المثال، يميز جريفيث (2004) بين العلم التجريبي والاستقصـاء التأويلـي والاستقصاء التطبيقـي، بقوله: إن المنهـج الأول يرتبط بالعلوم الطبيعيـة خاصة، والثانـي بالإنسانيات وبعض العلـوم الاجتماعيـة، والثالث بالمجالات المهنية. وقد طالب بوير (Boyer 1990) منذ عقد ونصف بتعريف أوسع للبحث يتجاوز مـا سماه «البحث الاستكشافي» ليضم دروب البحـث «التطبيقي التكاملي». وطبقا لكلام كولبـك (Colbeck 1998) أنه كلما اتسع تعريف ما يعتبـر بحثًا وصار أكثر شمولاً تيسر دمجه مع التدريس.

وممـا يزيد الأمر تعقيدًا، أن الفواصل التقليدية بيـن البحث والتدريس تقل تحديدًا مع ظهور «نمط الإنتاج المعرفي 2» حيث الحدود بين البحث الاستكشافي والتطبيق أكثر اختلاطًا وتكامـلاً، ومعها البحث التخصصي من «النمـط 1» الذي يجرى في الجامعات (Gibbsons et al. 1994 ؛ انظر الفصل الرابع Scott). ويشير جينكنز وزيتر Jenkins and Zetter 2003:11) إلى أن مجتمع المعرفة فيه:

> *البحـث محدد السياق، متعـدد المجالات، متجاوز حـدود التخصصات، وليس مجردًا أو مرتبطًا بتخصص واحد؛ وهو ذو ارتباط اجتماعي وليس منقادًا لفروض نظريـة. وهو يستخدم بيانات أقرب إلى الإبهام منها إلى الثبات التجريبـي، وهو يقوم على حل لمشكلات لا على الاستقراء. ففيما يمكـن أن يسمى بسلعنة المعرفة، تحظـى طريقة إدارة المعرفة وتركيبها وتهيئتها بأهمية المعرفة نفسها.*

إن التدريـس، شأنـه شأن البحث، يتجه نحـو بنية متنوعة تعدديـة. فهناك مذاهب مختلفـة فـي التدريس، تنعكـس في طـرق مختلفة للارتبـاط بالبحـث. فالمذاهب التي تتمحـور حول المعلم تهتم بنقل المعرفـة البحثية إلى جمهور من الطلاب، في حين تهتم المذاهـب المتمحورة حول الطالب ببناء الطلاب لمعرفتهم من خلال المشاركة النشطة

داخل الفصل. وقد أشرنا سابقًا إلى أن التعلم بالعمل طريقة فعالة لاستفادة الطلاب من أبحاث الهيئة الأكاديمية (Gibbs 1998)؛ وذلك لأن التعلم النشط هو الأقرب لتشجيع الطلاب على تبني اتجاه نحو التعلم أكثر جدية من نموذج نقل المعرفة الذي قد يعمق الاتجاه السطحي (Biggs 2003; Brew and Boud 1995b; Prosser and Trigwell 1999). ويدعم هذا القول أعمال باكستر ماجولدا (Baxter Magolda 1999) وبلاكمور وكازين (Blackmore and Cousin 2003)، إذا يبينون أن الطلاب المنخرطين في استقصاءات قائمة على البحث يكتسبون مستويات أكثر تعقيدًا من التطور الفكري. يرى باكستر ماجولدا أن مثل هذا البحث "منهج تعليمي للتنمية البناءة...(من خلاله) يقدم المعلمون نموذجًا لعملية بناء المعرفة في تخصصاتهم، ويعلمون طلابهم هذه العملية، ويمنحون طلابهم الفرصة ليمارسوها ويصبحوا أكفاء فيها" (ص 9). ويمكن تنفيذ الأساليب المتمحورة حول الطلاب في كل التخصصات، ولكن تطبيقها يختلف بين الأفراد، ويتأثر بالثقافات الخاصة بكل مؤسسة أو قسم.

كما تؤثر الثقافات التخصصية على طبيعة التدريس والتعلم. فبرغم قول جيبز (Gibbs 2000): إن كثيرًا من الطرق التي توصف بارتباطها بتخصصات معينة تطبق على نطاق واسع في تخصصات كثيرة، فإنه يقر بأن مبادئ التعلم نفسها تنطبق بدرجات مختلفة من التركيز على تخصصات مختلفة. ويذهب نيومان وآخرون (Neumann et al. 2002: 405) إلى أبعد من ذلك، فيقولون بوجود كثير من "نقاط التشابه والاختلاف" في التدريس والتعلم الجامعي (مرحلة الدراسة الجامعية) بين المجموعات التخصصية. فمثلاً، في التخصصات البحتة الجامدة، يقولون: إن أنشطة التدريس والتعلم أقرب إلى التركيز العلمي، وينصب الاهتمام عادة على المعلم الذي يدرس الطالب. كما أن القرارات الخاصة بالمحتوى التعليمي مباشرة نسبيًا، ولا تقبل الاختلاف، ولا تخصص سوى وقت محدود لعملية تحضير المقرر الدراسي؛ ولو أن الوقت المخصص للتواصل مع الطالب يطول عند استخدام التعليم المعملي. وعلى النقيض من ذلك، ففي التخصصات البحتة المرنة، يقولون: إن أنشطة التدريس والتعلم أميل إلى أن تكون بنيوية تأويلية، وإن تحصيل المقرر الدراسي يحتاج وقتًا وعناية. ومن ثم فهذا الإعداد يستهلك من وقت التدريس الفعلي، هذه النزوعات المرتبطة بالاختلافات بين التخصصات تؤثر على شكل الصلة بين البحث والتدريس.

مساحات التخصصات وصلة البحث بالتدريس

لم يعد البحث مجرد استكشاف أو إيجاد للمعرفة، وكذلك لم يعد التدريس مجرد نقل ما هو معروف بالفعل، فهناك علاقات متعددة ومختلفة بين البحث والتدريس، ومختلفة بين المجموعات التخصصية (Colbeck 2004؛ انظر الفصل السادس Robertson and Bond). وفيما يخص "محتوى المادة"، فإن تفعيل الصلات أصعب في التخصصات الجامدة من التخصصات المرنة، لا سيما في السنة النهائية من المسار الدراسي قبل التخرج، بسبب البنية الهرمية التراكمية للمعرفة في التخصصات الجامدة. ومن هنا، توجد صعوبة أكبر في دمج النتائج البحثية النهائية في منهج المستوى الجامعي، في تخصصات مثل الرياضيات، منه في التاريخ مثلاً. وعلى النقيض من ذلك، ففيما يخص "العملية الاجتماعية" فالأكثر شيوعًا في كثير من التخصصات الجامدة، بالنسبة لطلاب المرحلة الجامعية لا سيما في سنتهم النهائية أن يعملوا مع الهيئة الأكاديمية كجزءٍ من فريق البحث، وهذا ليس شائعًا بالدرجة نفسها في التخصصات المرنة. ويتيح هذا للطلاب الجامعيين فرصًا للعمل كمساعدي بحث في مشروع بحثي في مختبر لعلم الأحياء أكثر من العمل مثلاً مع أستاذ أدب إنجليزي في تأويل مسرحية. والأقرب أن العمل الجماعي سمة للعمل في التخصصات التطبيقية أكثر منه في التخصصات البحتة. وثمة عامل آخر يؤثر على طبيعة الصلات بين البحث والتدريس، وهو دور التجمعات التخصصية والمهنية. فهذه الهيئات قد تؤثر على اتجاهات الهيئة الأكاديمية، والطلاب نحو صلات البحث والتدريس، وبالتحديد حين يعتمدون الدخول في التخصصات المهنية عن طريق التحكم بالمنهج. ويشير ويبستر مثلاً (Webster 2002:6) إلى الهيئات المهنية التي تشجع "زحف المناهج" على [بعضها البعض] استجابة للتعقد المتنامي للمارسة وللتوسع المعرفيين. فهذا، كما يقول، يؤدي إلى "التباعد بين التدريس والبحث".

إن مختلف الفرص التخصصية لإقامة أشكال متنوعة من الارتباط بين البحث والتدريس قد تساعد على تفسير وجود بعض التنوعات المرتبطة بالصلة بين البحث والتدريس فيما يخص الهيئة الأكاديمية والطلاب. ففي دراسة قائمة على مقابلة شخصية

لاستطلاع آراء الهيئة الأكاديمية عن التأثير المتبادل بين البحث والتدريس بالجامعات النورويجية، عبر 67% من الأكاديميين في الإنسانيات و59% في العلوم الاجتماعية، و47% في العلوم الطبيعية، عن شعورهم بأن أبحاثهم لها آثار إيجابية على تدريسهم في المرحلة الجامعية (Smeby 1998). ويؤيد هذا وجود الاختلافات بين التخصصات الجامدة والمرنة المذكورة سابقًا، وذلك في سهولة دمج النتائج البحثية النهائية في التدريس. ولكن على النقيض من ذلك، فقد أُجري مسح استطلاعي لحجم العمل للوقت الذي ينفقه أعضاء هيئة التدريس في إحدى جامعات الولايات المتحدة على الأنشطة التي تدمج البحث بالتدريس، وجد أن ترتيب المجموعات التخصصية قد تبدل من الأعلى للأدنى (12,9% للإنسانيات، و 16,8 % للعلوم الاجتماعية، و18% للعلوم الطبيعية) (Krahenbuhl 1998). وهذه الاختلافات في النتائج تحتاج إلى المزيد من الاستكشاف.

هناك إشارات إلى أن اتجاهات هيئة التدريس والطلاب ودوافعهم قد تختلف بين التخصصات، برغم أن هذه منطقة فقيرة في الأبحاث. وعلى سبيل المثال، قد تظهر صراعات في المواد التطبيقية بين الرؤى الأكاديمية والرؤى المهنية. ففي دراسات الأعمال التجارية في المملكة المتحدة، يجد هارينجتون و بوث (Harrington and Booth 2003) توترات بينهما حول دور مقررات طرق البحث وجدواها. فقد وجد قيمًا والتزامات وتوقعات متعارضة بطبيعتها في الجامعات «الجديدة» بين أعضاء الهيئة الأكاديمية أنفسهم وبين أعضاء الهيئة الأكاديمية والطلاب، بشأن ضرورة اكتساب الطلاب اتجاهًا إيجابيًا نحو البحث، وتقل هذه الصراعات في التخصصات البحتة، برغم أن هناك طلابًا في كل التخصصات لا يتأثرون إلا بالدافع الخارجي، ولا يهتمون بالتواصل مع الهيئة الأكاديمية، ويبدون غير مكترثين أو لديهم اتجاهات سلبية نحو البحث (Breen and Lindsay 1999). ومن الطريف أن برين (2002) وجدت أن الدافعية المرتبطة بالتخصص لها أثر كبير على أداء الطلاب. فقد خلصت من دراسة لعدد 380 طالبًا وطالبة، في ثمانية تخصصات في إحدى الجامعات في المملكة المتحدة، إلى أن:

أداء الطالــب يمكن تفسيــره على نحو أفضل بالنظر إلــى الدافعية داخل التخصصات المحددة، وليس عبر التخصصات، وذلك لأن بعض الدوافع تتعارضــ بين التخصصات. فمثلاً، يكون الطالب الذي يسعى إلى أنشطة التفكير التحليلــي الاجتماعي أقرب إلى الأداء الجيــد في مجال التاريخ، ولكــن أداءه سيكون ضعيفًا في الحســاب الإحصائي والجيولوجيا، وعلوم الغذاء والتغذية (ص 40).

وتظهــر الاختلافــات في مواقف الطلاب مــن البحث داخل مجموعــة التخصصات التطبيقيــة أيضًــا. فقد وجــدت إحدى الدراســات أن 43% من الطــلاب الذين يدرسون مجــالات الترفيه والسياحة والضيافة والرياضة في إحــدى الجامعات، كان لديهم خبرة الانخــراط فــي الأنشطة العمليــة أو العمــل الميداني القائــم على البحــث والمشروعات الاستشارية، في حين كان 9% فقط من الطلاب الذين يدرسون الأعمال التجارية يملكون هــذه الخبــرة (Healey et al. 2003). ويعيدنا ذلك إلى مسألــة الفوائد التي تعود على الطلاب من الانخراط النشط في البحث.

إعادة تشكيل الجامعة

بــدأ هــذا الفصل بتقريــر أن الاختلاف هــو سمة العلاقــة بين البحــث والتدريس. والمحتمــل أنه مــع القرن الواحــد والعشرين، ومع تزايــد التنوع الطلابــي وتفرع المهام المؤسسيــة، ستبرز الحاجة إلــى عدد من أساليب تطوير العلاقة بيــن البحث والتدريس تراعــي الاختلافات بين التخصصــات. ولكن الأدلة المقدمة سابقًــا تؤيد الرأي القائل: إن الأساليــب جيدة التصميــم والمتمحورة حول الطلاب تعزز التعلــم العميق. وقد وجد إلتــون (Elton 2001a:43)؛ ذلــك عندمــا قــال: "التعليــم والتعلــم المتمحــوران حول الطالــب يتميــزان بطبيعتيهمــا باتجاه معزز نحو علاقــة البحث بالتدريــس، في حين أن طــرق التدريســ التقليدية قد تؤدي، في أحسن الأحوال، إلــى ارتباط إيجابي بينهما لدى أعلــى الطــلاب قدرة". ويشير هذا إلى أنه بالرغــم من اختلاف التوازن والشكل، فإن زيــادة الاهتمــام بربط الطلاب النشــط بالبحث من شأنه أن يعــزز الروابط بين البحث

والتدريس، ويفيد تعلم الطلاب في كل أنواع مؤسسات التعليم العالي. بتعبير آخر، هناك دعوة لإعادة تشكيل الجامعات؛ حتى تولي أهمية أكبر لأساليب التعليم التي تنتمي إلى الربع الأعلى الأيمن من الشكل (5-2).

إن التعلم القائم على التقصي يعد أحد أنماط التعلم النشط التي تركز على الانخراط المباشر للطلاب في البحث، وهو يضم أشكالاً من التعلم تدفعها عملية تقصٍّ. ويرى برادلي ضرورة "النظر إلى البحث والتدريس بوصفهما شكلين مختلفين من أشكال التقصي". وقد دعا مؤلفون كثيرون في المدة الأخيرة لإقامة روابط بين البحث والتدريس في تجمعات للتقصي يكون فيها الطلاب وهيئة التدريس "زملاء تعلم" (Le Heron et al. 2004) في عملية التقصي الأكاديمي. وتقول برو (Brew 2003: 16) إن مثل هذه التجمعات مفتوحة لكافة الطلاب وليست مقصورة على أصحاب الأداء العالي أو المؤسسات النخبوية. وترى برو هذه التجمعات "مفتاحًا للمستقبل أمام نظام للتعليم العالي الجماهيري".

ويرى روبرتسون وبوند (انظر الفصل السادس ص 79-91) أنه يتكون التعليم العالي من "تجمعات تقصي متعددة ومتقاطعة". ويتوقع وجود اختلافات بين التجمعات عندما تكون مصممة حول تخصصات مختلفة للأسباب المذكورة سابقًا. كما يختلف الأكاديميون على تحديد الوقت المناسب لإدخال الطلاب في تجمعاتهم التخصصية. وقد وجد روبرتسون وبوند أن كثيرًا من الأكاديميين في التخصصات الجامدة يعتقدون أن الطلاب لا بد أن يكتسبوا معرفة أساسية كافية قبل أن يشاركوا. وقد يحد ذلك من فرص الطلاب الجامعيين للمشاركة في تجمعات تخصصاتهم، حتى يشارفوا على إتمام مساراتهم الدراسية. وعلى النقيض من ذلك، فقد وجد أن الأكاديميين في التخصصات المرنة يتوقعون أن يؤدي الطلاب دورًا أكبر في تجمعاتهم التخصصية من البداية.

ليست فكرة التعلم القائم على التقصي بالفكرة الجديدة. فعلى سبيل المثال، دعا كروبوتكن (Kropotkin 1885: 944) في نهايات القرن التاسع عشر إلى استبعاد طريقة التعلم بالاستظهار في تدريس الجغرافيا، واتباع طريقة التقصي المستقل وحل

المشـكلات القائمـة علـى الاستكشاف. فقد لاحظ مـن تجربته الشخصيـة أن " سرعة التعليـم بطريقة «المشـكلات» أمرًا مذهلاً حقًـا. " وبعده دعا ستنهاوس (Stenhouse 1975) في سياق المنهج المدرسي إلى "مدخل إلى التعلم والتدريس يحاكي قدر الإمكان نمـوذج التقصي الفعلي فـي التخصص الذي يتم دراسته. ويستند قـدر كبير من التعلم القائـم على التقصي إلـى أفكار من نظريـة التعلم الخبري، التي تدرسـن كيف "تكتسب المعرفـة من خلال تحور الخبرة" (Kolb 1984: 38). يتيح التعلم القائم على التقصي فرصًا للطلاب حتى ينخرطوا في عدد من الخبرات والأساليب التعليمية المختلفة، برغم تفضيـل التخصصات لبعض أساليب التعلم علـى بعض (Healey and Jenkins 2000; Healey et al. 2005).

يوجـد بالفعـل عدد قليل من المؤسسـات المصممة في الأساس علـى التعلم القائم علـى التقصي. وعلى سبيل المثـال، ففي هامبشاير كوليدج، في مدينـة أمهرست بولاية ماسـا تشوستسـ، يوجد تركيـز مؤسسي كامل علـى التقصي النشط، بينمـا في جامعة روسكيلدا بالدنمارك، يقـوم 50% من المنهج على مشروعات جماعية (Jenkins et al. 2003: 83-85). أمـا الأكثـر شيوعًا، فهـو دمج عناصر من التعلـم القائم على التقصي فـي البرامـج الدراسية، مثل إدماجها فـي حركة بحث الطـلاب الجامعيين في الولايات المتحدة (Kindkead 2003). ومن الأمثلة المرتبطة بتخصصات بعينها يوجد تخصص الجغرافيـا بجامعـة سالفورد، حيث استغرق «المشروع» ثلث زمـن اللقاءات التعليمية في السنتين الأولى والثانية (Hindle 1993). وتخصص فنون المواطنة بجامعة ميتشجان، حيـث توضـع مقررات يجمع فيها الطلاب بين التعلم والبحـث في مشروعات عملية تفيد حياة المجتمع (Arts of Citizenship 2004).

وبرغـم وجـود دعم نظـري كبيـر للتعلم القائـم علـى التخصص، يدعـي كولبيك (2004:10) أنه من بين السبل المختلفة للربط بين البحث والتدريس، فإن التعلم القائم علـى التقصي، فـي شكل تعلم قائـم على المشكلات هـو الوحيد الذي لـه دليل تجريبي منهجـي علـى حدوث مكاسـب تعليمية للطلاب مـن ورائه. وقد ظهر مـن عمليات تحليل

نتائج التعلم القائم على المشروعات بالنسبة لتعلم طلاب الطب، أن طلاب هذا النوع من التعلم يكتسبون محتوى معرفي أقل (برغم أنهم يتذكرون ما تعلموه لمدة أطول) ولكنهم يتعلمــون أكثر في جانب المهــارات، ويكون أداؤهم أكثر فاعلية في الفحص السريري من الطلاب الذين يتلقون تعليمًا يعتمد على أسلوب المحاضرة التقليدي.

المناقشة والخلاصة

يستكشــف هــذا الفصل المساحات التابعــة للتخصصات التي تنشــأ فيها الصلات بيــن التدريس والبحث، وكان قوام الفصل عرض ثلاثــة آراء. أولها، القول: إن طرفًا من الجــدل حــول ارتباط البحــث بالتدريس يرجع إلــى اختلافات في استخــدام مصطلحي «البحــث» و«التدريــس» و«التعلــم». وبصفة عامة، مــن الأسهل إنشاء صــلات كلما تقبلنا استخدامًــا مرنًــا للمصطلح ليشمل مدى أوسع من الأشــكال. وقد تم اقتراح رسم رباعي لأنــواع مختلفــة من الصلات يقوم على مدى تمحور التعلم حــول الطالب أو المعلم ومدى الأولويــة الممنوحة على المحتوى البحثي أو العمليات والمشــكلات البحثية. ثانيًا، هناك القول بأهمية التخصصات في تحديد موقف هيئة التدريس والطلاب من ارتباط البحث بالتدريــس. وبرغم أن بعضهم يرى انحسار أهمية الحدود بين التخصصات، لا سيما مع نمــو منهج تداخل العلــوم وظهور النمط (2) في الإنتاج المعرفــي (Brew 2001)، فقد بين هذا الفصل وجود اختلافات ظاهرة على الأقل على مستوى المجموعات التخصصية الكبيــرة، في طريقــة التعامل مع صلة البحث بالتدريس. وهــذه الاختلافات تؤثر بدورها علــى الفرص المتاحة لهيئة التدريس والطــلاب لربط البحث بالتدريس (HEA من دون تاريــخ). ثالثًا، تم عرض الــرأي القائل: إن التعليم القائم علــى التقصي هو أحد أقصر الطــرق فاعلية لاستفادة الطــلاب من البحث الذي يجري داخل الأقســام، وتتأثر طبيعة التقصي بدورها بالفضاء التخصصي الذي توجد فيه.

وبطبيعــة الحال، ليس التخصص ســوى عامل واحد يؤثر علــى اختلاف الصلات بين البحث والتدريــس؛ وهناك عوامل أخرى منها السياق الوطنــي والسياق الأكاديمي (النمط المؤسســي والممارسات داخل الأقســام) وسمات الأفراد (الدوافــع والمهارات والاتجاهات)؛ فكل عامل من هذه العوامل له آثاره على علاقات البحث بالتدريس (Colbeck 2004).

يتصف أغلب البحث العالمي في الصلة بين البحث والتدريس بالعمومية، ولكننا في هذا الفصل عرضنا بحثين يتسمان بالتركيز التخصصي. فهذا المجال من الكتابة به فجوات واسعة، ومجال الاختلافات (والتشابهات) التخصصية يحتاج إلى المزيد من البحث المنهجي في كيفية ارتباط أو ربط التدريس بالبحث. وينبغي أن يكون بعض هذه الدراسات مقارنة، وينبغي أن يتضمن بعضها الآخر دراسات حالة تفصيلية داخل تخصصات محددة. فإن تحديد الاختلاف تطبيقيًا داخل التخصصات لا يقل أهمية عن تحليل الاختلافات بين التخصصات. كما ينبغي إعطاء أولوية لاستكشاف المساحات التخصصية وتنميتها.

إن كثيرًا من الممارسات الحالية المتعلقة بطرق ربط البحث بالتدريس تلقي الضوء على تقاليد معينة ومع ذلك هناك تنوع كبير في الأساليب داخل المواد الدراسية. فالتعلم القائم على التقصي، مثلاً، ربما لا يكون منتشرًا في بعض التخصصات، وربما يظهر في مراحل مختلفة من المنهج في تخصصات مختلفة. ولكن باب الابتكار مفتوح، كما تبين أمثلة مثل التعلم القائم على التقصي في مقرر شِعْر القرن التاسع عشر بجامعة مانشستر (Hutchings and O«Rourke 2001)، واستخدام المهمات القائمة على البحث في مقرر العلوم الحيوية الأولى الذي يدرسه أكثر من 450 طالبًا في روتجرز، ستيت يونيفرستي بولاية نيوجيرسي (Devanas 2001).

وتوصي هيئة بوير الخاصة بتعليم الطلاب الجامعيين في «جامعة البحث» بأن يكون التعلم القائم على البحث هو التعلم القياسي، وأن يبدأ بالتعلم القائم على التقصي في العام الأول، وينتهي بتجربة «الذروة» القائمة على مشروع كبير. وحتى يتم تنفيذ هذه الوصايا، لا بد من إدخال تعديلات كبيرة في أساليب العمل وفي علاقات السلطة بين هيئة التدريس والطلاب. ويقترح إجراء تعديلات محدودة في التطبيقات، من خلال تحويل الوحدات الأساسية المختارة، مثلاً، في مستويات مختلفة إلى هذا الأسلوب في التعلم، فسيكون هذا مقبولاً لدى كثير من الأقسام كبداية لاستكشاف فوائد التعلم القائم على التقصي، وبالنسبة لهيئة التدريس وللطلاب اكتساب خبرة العمل بهذا الشكل من

التعلـم النشط. وستحتــاج الأقسام وهيئات التدريس إلى الدعـم لإجراء هذه التعديلات (Elton 2001a؛ انظـر الفصــل الثامــن Elton) . ومع هــذه التعديلات، مــن الضروري إجراء بحث منهجي على آثار إدخال التعلم القائم على التقصي.

يخلص بادلي (Badley 2002: 455) إلى أن:

> *أغلب الناس سيظلون حسب تصوري... على اعتقاد بأن دور التدريس هو النقــل الأكثــر أمانًا لما يعد معرفــة معاصرة. ولكن... مــن باب «الحرية» الأكاديميــة والتنــوع التعليمي ونمو الطــلاب في طريــق الاستقلال، فمن الأساليــب المفيــدة حقًا (والتــي تتميز بقــدر أكبر من إثــارة الدافعية) هــو اعتبــار أن البحث والتدريس عمليتــا استكشاف مختلفتــان، ولكنهما متداخلتان.*

هناك ضغوط كثيرة لفصل البحث عن التدريس (2003:157) ، يقول بارنيت، مثلا : "إن القــرن الواحد والعشرين شهد التحول الجامعي من موقع يقف فيه التدريس والبحث فــي علاقــة مريحة نسبيًــا إلى علاقة صــارا فيها غريميــن". إن وضع أهميــة أكبر على انخــراط الطــلاب النشط في البحث معد لهم؛ حتى يدركوا مــدى الاختلاف والتعقد في عملية بناء المعرفة في التخصصات المختلفة يعد واحدًا من طرق إعادة وصلهم بالقرن الواحد والعشرين.

8



حينما تكون في الجامعة

جين روبرتسون وكارول بوند

البيانات المتشابهة

رسالة الجامعة [هي] السعي نحو التميز في التعلم من خلال تنمية البحث والمعرفة والتدريس. (جامعة مانشستر، 1997)

سيكون تدريسنا وتعلمنا ابتكاريين، وسيعززهما كونهما مستندين إلى ثقافة بحثية ذات مكانة دولية. (كلية فيكتوريا، جامعة ولنجتون).

ستسعى الجامعة إلى:... تقديم مناهج تغذيها أبحاث جارية ودرس علمي رفيع، وأعمال إبداعية وممارسة مهنية... (جامعة سيدني، 1998)

وقع الاختيار على هذه البيانات عشوائيًا من المواقع الجامعية على شبكة الإنترنت. وصياغتها لا بد مألوفة للعاملين في التعليم العالي. ويبدو أن كل جملة منها تفترض علاقة متشابهة بين البحث والتدريس: فالبحث «يدعم» أو«يغذي» التدريس؛ ويوجد التدريس داخل بيئة بحثية. وتوحي هذه العمومية بشيء يتم بناؤه اجتماعيًا وصياغته تاريخيًا، وربما كانت جذوره في مفهوم همبولد لوحدة التدريس والبحث. وهذه الجمل المقتبسة هي إعلان نوايا مؤسسية حظيت بتأييد أولي الأمر. وهي تنطوي على مجموعة محددة من الممارسات تحظى بالقبول والتقدير. وبهذا فهي تملك شكلاً ما من السلطة؛ لأنها تمسك بالعدسة التي تحدد صورة البحث والتدريس وعلاقتهما التي يدور حولها الحديث، وتصدر عليها الأحكام. وفوق ذلك فإن الثقة الساكنة في الجمل تدعم وتمنح حياة جديدة لوهم ارتباط البحث والتدريس على صورة واحدة.

وتزيد العدسة الصورة تركيزًا في نيوزيلاندا، حيث تحظى العلاقة بين البحث والتدريس بغطاء تشريعي. إذ يقرر قانون التعليم النيوزيلاندي 1989 أن "البحث والتدريس [في الجامعات] يعتمد كل منهما على الآخر اعتمادًا وثيقًا، وأغلب النشاط التعليمي بها يقوم به ناشطون في حركة تنمية البحث." ويراقب هذا الهدف وحدة المراجعة الأكاديمية للجامعات النيوزيلاندية. وتتقصى الوحدة وجود سياسات تشجع إحدى صور صلات التدريس بالبحث، وتقرر ما إذا كانت هذه السياسات فعالة في تحقيق الصلة المرجوة. وهكذا فإن أغلب الجامعات في نيوزيلاندا تعكس مفهوم الاعتماد المتبادل في وثائقها الإدارية والسياسية. فمثلاً، ينص ميثاق جامعة كانتربري [1] (2003-2010:6) على أن "جامعة كانتربري مؤسسة يقدر فيها الدرس العلمي، ويتصل فيها التدريس بالبحث اتصالاً وثيقًا". ونتيجة لقانون عام 1989، يقرر ملف المراجعة لجامعة كانتربري لعام 2000، أن "العلاقة الوثيقة بين التدريس والبحث كانت دائمًا عنصرًا رئيسًا في ثقافة جامعة كانتربري (University of Canterbury 2001:1) وينعكس هذا الخطاب في الاتصالات بين الجامعات الأخرى. وهذا مثال على ذلك: "لابد أن يكون البحث عنصرًا أساسيًا في عمل الهيئة الأكاديمية لأي جامعة، كما أن البحث والتدريس، بوجه عام، مقترنان على نحو وثيق. فمن المعروف أن الباحثين الجيدين غالبًا ما يكونون معلمين جيدين، شريطة أن يكون توزيع أوقاتهم متوازنًا" (رئيس لجنة البحث، رسالة بالبريد الإليكتروني).

يعد الارتباط بين «البحث الجيد» و«التدريس الجيد» أمرًا مسلمًا به. وتبين فقرة من نشرة إحدى الكليات كيف يترجم «الاعتماد المتبادل» تطبيقيًا، وكيف يترجم هذا الخطاب إلى ممارسات: "إن الصلة المتداخلة المعقدة بين التدريس والبحث في الجامعات أمر له أهمية لا تنكر في هذا الجدل، فعلينا أن نتأكد من إدخال العنصر البحثي في كل منعطف تعليمي مع إبرازه وتوثيقه" (Canterbury 1998).

(1) توجد جامعة كانتربري في كرايتشيرتش في الجزيرة الجنوبية في نيو آيرلند.

وهكذا لا ينبغي الاقتصار على ربط البحث بالتدريس، بل لا بد أن تكون الرابطة وثيقة وواضحة. ويسود هذا الخطاب كل مستويات الجامعة. وهو يقدم مجموعة من القواعد المنطقية للتطبيقات المؤسسية، والخاصة بالأقسام، وأفراد الهيئة الأكاديمية.

مع ذلك، فثمة مفارقة في أغلب الجامعات؛ إذ إن ادعاءات عدم قابلية الانفصال بين البحث والتدريس تقوضها سياسات وتنظيمات تعمل في الوقت نفسه، بالمخالفة لما هو معلن، على تعزيز انقسامهما ووضعهما في موقف المتنافسين على اكتساب الأولية (تحت الطبع Robertson and Bond, Colbeck 2004) وفي ظل هذا التناقض، لا عجب أن تكون الكتابات في موضوع علاقة البحث بالتدريس مبهمة وخلافية. فمثلا، هناك دراسات كثيرة تدرس هذه الصلة على مستوى الفرد الأكاديمي تشير إلى ضعف الصلة أو انعدامها بين البحث والتدريس. وتشير دراسات أخرى إلى وجود إيمان قوي بعلاقة تعاونية. فالاختلاف في فهمنا للمعاني المنسوبة لهذه العلاقة أمر واضح، ليس فقط في التناقض البادي بين الكتابات الكمية والكيفية، بل داخل الكتابات الكيفية نفسها (انظر مثلا Jensen 1988; Colbeck 1998; Smeby 1998; Robertson and Bond 2001).

إن الجدل حول علاقة التدريس بالبحث هو إحدى سمات التعليم العالي في حقبة ما بعد الحرب العالمية الثانية، ويمكن أن يعود إلى التمييز بين جامعة "البحث" عند همبولد، وجامعة «التدريس فقط» عند نيومان في القرن التاسع عشر. ونتيجة للمقتضيات التي تستمد افتراضات عن العلاقة بين النمو الاقتصادي واقتصادات المعرفة والإنتاج البحثي، فقد اكتسب هذا الجدل دفعة وأهمية جديدتين؛ فالقول المؤيد لمؤسسات «بحثية خالصة» و«تدريسية خالصة» إحدى هذه المقتضيات. كما أن فصل تمويل التعليم العالي على أساس «مخرجات» البحث، و«مخرجات» التدريس، ظرف حاكم آخر.

يعد أسلوب فهم الجامعات والأكاديمية للبحث والتدريس، وتعاملها مع العلاقة بينهما مفتاحًا لهوياتها المؤسسية والمهنية، وتمثل هذه الزاوية في الفهم والتعامل القاعدة الحقيقية للتعليم العالي. ولكن علاقة البحث بالتدريس، ومن ثم هذه القاعدة

المقبولة للوجود الحقيقي تتعرض للخطر. فمثلاً، في نيوزيلاندا، تم استخدام الدراسات التي تخلص إلى «لا علاقة» أو «علاقة سلبية» بين البحث والتدريس لتأييد حركة إضعاف مقصودة لهذه العلاقة (الهيئة الاستشارية للتعليم الجامعي). ونحن نقول كما قال آخرون قبلنا: إن نتائج مثل هذه الدراسات واهمة وساذجة؛ واهمة لأنها تقوم على افتراضات لعلاقات سببية بين متغيرات لم يحسم تعريفها؛ وساذجة لأنها تتجاهل تعقد كل ظاهرة من الظواهر المتعلقة بالموضوع. ويزيد التعقيد تلقائيًّا عندما يوضع البحث في مقابل التدريس والعكس، ولا بد من تسليط المزيد من الضوء على الظروف الضمنية الحقيقية التي يقوم عليها هذا الجدل، أي المفاهيم الوجودية التي بني منها هذا المجال، وإلا سيظل الفهم العميق بعيد المنال.

أشكال مختلفة للوجود

للأسباب المذكورة آنفًا، سعينا في دراسة محددة إلى فهم الظروف المحيطة المفسرة لعلاقة البحث بالتدريس – وهي أنواع المعارف التي تبرر وجود هذا المجال. وقد قابلنا شخصيًا 24 أكاديميًّا، من الجنسين، بخبرات متنوعة في تخصصات مختلفة. وسألنا عن خبراتهم، ليس في البحث والتدريس وعلاقة البحث بالتدريس فقط، بل في التعلم والمعرفة. وقد رسمنا صورة للعلاقة المتداخلة بين البحث والتدريس والمعرفة (أطلقنا عليها مصطلح «حقل الخبرة») خاصة بكل مشارك، وذلك بالتركيز الخاص على الصور المجازية التي يستخدمونها. ثم بحثنا عن نقاط التشابه والاختلاف بين الأفراد.

وقد وجد أغلب المشاركين صلة «وثيقة» بين بحثهم وتدريسهم. ما أدهشنا كان الاختلاف في المعنى الذي ينسبونه لصفة «وثيقة» ومدى الاختلافات التي بين التخصصات في خبرات الأكاديميين ورؤيتهم لهذه العلاقة. ويتبع الأوصاف الآتية هذا الاختلاف فيما يتعلق بالتدريس على المستوى الجامعي. يشير إلى التعبيرات المجازية باستخدام علامات تنصيص مفردة.

التدريس والبحث في علاقة ضعيفة

أما المشاركون الذين رأوا العلاقة ضعيفة بين البحث والتدريس، فكانوا يعدّون «المعرفة» سلعة محددة «يضاف إليها» دائمًا عن طريق البحث. «فقطع» البيانات

المبعثرة تلحم معًا، ولا بد من التأكد من أن القطع «توافق» مواضعها كما في لعبة الصورة المقطّعة. و«البحث» عملية «استكشاف» و «كشف» تحدث عند نهاية «حدود» المعرفة، وبينما يرتبط التدريس والتعلم الجامعي «بالمستوى الأدنى» من المعرفة، فإن البحث والتدريس والتعلم مرتبطة تراتبيًا في «سلسلة وجود كبرى»؛ تتضمن «التعلم» أي اكتساب «قدرٍ» من المعرفة «بمستوى» واحد قبل «الارتقاء إلى المستوى اللاحق. ويتضمن التدريس «نقل» هذا القدر المعرفي والتأكد من أن الطلاب «تشرّبوه» قبل أن «ينتقلوا إلى» المستوى اللاحق. أما البحث فهو عند الحدود الأرقى في التخصص، ويحتل التدريس/التعلم عند المستوى الجامعي الأول الطرف المقابل عند نهاية السلم أو«الدرج» وهما بذلك نشاطان غير مرتبطين بطبيعتيهما. والملاحظ أن الصور المجازية تبرز الطبيعة الهرمية – من الأعلى للأدنى – «للعلاقة».

التدريس والبحث في علاقة نقلية

تظل «المعرفة» في هذه الرؤية سلعة محددة، ولها بنية هرمية. ولكن عملية اكتشاف معرفة جديدة (البحث) تتخذ بعدًا إضافيًّا. لا يقتصر «البحث» على «الاستكشاف» و«الكشف»، بل يشمل وضع «القطع في كيان متكامل» («أساسات» و «سقف» المبنى)، وكما تعبر الصورة المجازية الدقيقة، يشمل البحث حل لغز أو إتمام تركيب الصورة المقطعة عن طريق «توفيق» القطع. ويظل التعلم يشمل اكتساب المعرفة من مصدر خارجي، ولكن يضاف اكتساب مشاركة نشطة في حل اللغز. ولهذا الهدف لا يقوم التدريس «بنقل» (بل بالتغذية الإجبارية) المعلومات فحسب، بل «بدفع الطلاب إلى ارتقاء الدرج» حتى نقطة يكونون فيها قد جمعوا عددًا كافيًا من قطع اللغز. فيبدؤون بتركيبها معًا بمساعدة المعلم. والعلاقة بين إشراك الطلاب الجامعيين في البحث وتعليمهم علاقة إيجابية، كون الاشتراك في البحث يأخذهم إلى حدود المعرفة العليا، والانخراط التعليمي عند المستويات الأساسية للمعرفة يتيح التغذية والإثراء المعرفي المتبادل. فالتعليم في هذه الرؤية "«ينتعش ويثرى» بالبحث. والعلاقة لا تزال هرمية، ولكنها أقرب من وصف المشاركين الذين يضعون البحث والتدريس في علاقة ضعيفة.

التدريس والبحث في علاقة هجين

في رؤية العلاقة هجينية تظل «المعرفة» شيئًا «يُمتلك» ولكن هذا التملك هو ما يتيح إشــراك آخريــن وتسليط الضوء على المعرفة مــن زوايا مختلفــة. فالمعرفة صارت أقل استقــرارًا من ذي قبل، إذ «يمكن هدمها وتحسينهــا». يرى المشاركون البحث من خلال عــدد كبير من الصــور المجازية المختلفة والمترابطة فــي آن. فهناك صور الاستكشاف والبنــاء وحــل الألغاز وفهمها، وهنــاك أيضًا بعــد وجداني صريح. فللبحــث القدرة على «إشعــال» و«دفع» وتوليد الشغــف الشديد. ينتقل هذا الشغف إلــى التدريس الذي لا يزال يشمــل نقل المعلومــات، ولكنه يشمل أيضًا إشراك الطلاب فــي إثارة «الاكتشاف». ولأول مــرة يدعى الطــلاب للمشاركة في جوانــب من عمليــة البحث، ويتضمن هــذا النوع من «التعلــم» درجة من المخاطرة (القيــام «بقفزة الثقة»). أما التوجــه الهرمي نحو ترتيب التعليــم والتعلــم بين أعلى وأدنــى، وكذلك الطبيعة الهرمية للمعرفة فلــم يعد يحتل بؤرة الاهتمام. ويحل مكانه جانــب مهم للعلاقة يتضمن إدخال الطلاب في المجتمع البحثي. فالبحث والتدريس يغذي أحدهما الآخر.

التدريس والبحث في علاقة تكافلية

ينتقــل مفهــوم المعرفة فــي هذه الرؤيــة نقلة كبيــرة، ففكرة كــون المعرفة محددة ومجســدة ومملوكة تختفي ويحل محلها شيء لا يتسم بالقدر نفسه من الوضوح والتحديد وأشد انفتاحًا. وينتج من التفاعل و«الارتباط» بالآخرين. وبدلاً من فكرة التشييد كالأبنية، تنشــأ المعرفة في علاقة مــع الآخرين. وتولى أهمية أكبر للعملية الاستكشافية (الرحلة) المتضمنــة في البحــث وأهمية أقل لحــدث الكشف (الهدف). فالبحــث يتضمن «إنشاء روابــط» ولكــن دون ذلك الاهتمــام القديم بربط كافــة القطع معًا بهــدف رؤية الصورة الأكبــر. وتتغيــر كذلك الصور المجازيــة المرتبطة بهــذه الرؤية «للتدريــس» و«التعلم». فمفاهيم نقــل المعلومات و«تغذية» الطلاب تلقى معارضة. ويشمــل التدريس عملية بناء بمعنــى تهيئــة منصة (جسر) للطلاب ليدخلــوا إلى عالم التعلــم المشترك. ففكرة كون المعلم هو صاحب الدار (الفنان/ قائد الفرقة) أو الشخص الذي يجمع الناس والأفكار،

والذي يدير المحادثات، يقدم الغرباء، ويضمن الظروف الملائمة للتفاعل الاجتماعي هي فكرة جديدة. في هذه البيئة يتمكن المتعلم من الدخول إلى العملية الاستكشافية بصحبة المعلم وغيره من المتعلمين. أما «علاقة» البحث بالتدريس فتحددها الرغبة في إدماج الطلاب في مجتمع البحث.

التدريس والبحث في علاقة تكاملية

يظل مفهوم «المعرفة» شيئاً يُمتلك حاضرًا في هذه الرؤية، ولكنه متوازن بفعل صورتين مجازيتين قويتين للمعرفة كرحلة (دون محطة وصول) وكعملية ميلاد أو خلق. فالمعرفة في نهاية الأمر "لا تحصى ولا يحاط بها". ويتيح الارتباط بالمعرفة أو المعارف مساحة «لظهور» معرفة جديدة، ولكن ليست كعملية بناء مادي جديد. وفي «البحث» يكون الاهتمام بعملية التفتيش وليس الإيجاد. ويشمل «التدريس» ربط الطلاب بالمعرفة أو المعارف وإعدادهم؛ ليكونوا متعلمين مستقلين. و«التعلم» عملية تحويلية بها لحظات استنارة بعد تعقيد ومقاومة. ولا يعد البحث والتدريس نشاطين مستقلين بل ظاهرتين متصلتين اتصالاً لا ينفصم. فالعملية التي تخص أحدهما تخص عملية الآخر، والمعلمون والطلاب جميعهم متعلمون.

ويلخص الجدول (6-1) هذه الرؤى والتخصصات السائدة فيها. ويتضح في الجدول ذلك التباين الشديد في المعاني التي ينسبها الأكاديميون لكل جزء من الأجزاء التي تشكل رؤيتهم للعلاقة التي تعطي المعنى للكل، أو الكل الذي يعطي المعنى للأجزاء. فالأجزاء مترابطة داخليًّا في سياق خبرة معينة؛ ومن ثم يجوز وصفها منفصلة عن تلك الخبرة. فالأكاديمي الذي يعايش هذه العلاقة بوصفها تكافلية، يروي خبرات عن المعرفة والتدريس والتعلم تختلف عن رواية من يجد هذه الصلة «ضعيفة». والواضح كذلك أن المعاني المرتبطة بصفتي «ضعيف» و «تكافلي» تنعكس في المفاهيم الخاصة عن المعرفة والتدريس والتعلم. ولكل رؤية للعلاقة من الرؤى المقدمة بنيتها المنطقية المتجانسة. وهي رؤى تتسم بالعمق والتماسك، كما أنها ترتبط بقوة بالاهتمامات المعرفية التخصصية.

تشيـر محادثاتنا مع ديفيد (التدريس والبحث في علاقة نقلية) وأستريد (التدريس والبحث في علاقة تكاملية) إلى هذه السمات. ففي مدة دراستنا، كان ديفيد أكاديميًّا من الصف الاول وباحثًا بارزًا، في مجال العلوم الطبيعية، وكانت أستريد في مرحلة متوسطة فـي مستقبلها المهني ويقع تخصصـاه بين العلوم الطبيعيـة والإنسانيات. وكان كلاهما شغوفًا لوجود علاقة بين البحث والتدريس في التعليم العالي، وكانا على استعداد لإعلان هـذا الاعتقـاد. فهذه العلاقة كانـت تمثل جزءًا رئيسًـا من هويتهمـا الأكاديمية. فمثلاً، يصـف ديفيد العلاقة بين التدريس والبحـث بالتكافلية، ويرى أن هناك علاقة قوية بين الاثنين." وتتحدى أستريد ثنائية التدريس والبحث فتقول: "إذا لم يعتبرا بهذا القدر من التمايـز فإن موضوع «الصلة» بينهما يفقد قدرًا كبيـرًا من منطقيته." ويمكن أن نخلص من هذا الخطاب عن التكافل إلى أن خبرتي ديفيد وأستريد بهذه العلاقة متشابهتان.

وفيما يأتي نقدم صوتيهما (مع وضع خط تحت الصور المجازية):

> *المعرض للخطر هنا هو فهم أسس إطار العمل الراسخة. كأنك تنظر إلى بيـت يجري بناؤه أو أساس بيت يبنى، وتسأل نفسك كيف ربط هذا البنّاء معًـا؟ ولكنك تريد أن تضع في الأعلى هنـاك سقفًا على مأوى الخيول، أو شـيء كهذا، وأنت تدرك الأسلوب المستخدم في الأعلى أو الأسلوب الذي ترى البنّاء يستخدمه يمكن أن يستخدم مرة أخرى (ديفيد – يتحدث عن علاقة البحث بالتدريس).*

> *...المعرفـة... ليست مسألة بناء للمعرفة بغرض إنجاز بناء ملموس هو نتيجتهـا، فكأننا نقيم مكتبات أكبر؛ لأننـا حصلنا على معرفة أكبر. فمع هـذا المعدل مـن إنتاج الكتب لـن يكون لدينـا مساحة تكفيهـا... الأمر بنـاء وبنـاء ثم المزيد من البنـاء والمزيد والمزيد والمزيد. ولكنـي أرى المعرفة رؤية مختلفة تمامًا فهي فعل ارتباط، هي... ارتباط إيجابي بالعالم، ليس بمعنـى ملموس، كما تبنـي شيئًا سيكون له وجود فعلـي يمكن حمله ونقله (أستريد).*

يظهـر ديفيد وأستريد فيمـا اقتبسناه من كلامهما الأسـس المعرفية الإبستمولوجية لمعتقدهمـا الأكاديمـي وتطبيقـه، وهما شديدا الاختـلاف – يكادا يتناقضـان. يستخدم

ديفيد مجاز البناء (بناء بيت) ليمثل الطبيعة الهرمية للعلاقة بين البحث والتدريس. فالبحث مكانه الدور الأعلى أو السطح، والتعليم الجامعي يركز على «الأسس». ويرى ديفيد علاقة قوية ومثمرة وقابلة للتكرار بين الاثنين. أما أستريد فتعارض صراحة مجاز البناء - على الأقل بمعنى إنشاء مبنى حقيقي، فهي تتحدث عن رؤية المعرفة على نحو مختلف تمامًا - كفعل ارتباط. فالبحث والتدريس يتداخلان.

تتسق رؤى ديفيد للتدريس والتعلم مع اعتقاده بأن البحث مكانه المساحة الأعلى ("الحدود البعيدة"، "في الأعلى") وبأن المعرفة تمثل "... العملية التي يتم بها لحام كل قطع البيانات المفردة معًا في رؤية متجانسة"، وتصويره للتدريس مستعار إلى حد بعيد من مجازات التوجيه (عبر وفوق وتحت) والتوصيل. فمثلاً، على المعلم أن "يمر" بكذا "عبر" أو "من خلال" أو "يعطيهم بعض الصور التوضيحية" أو "يجعل الأمر يصل لمستوى الناس المعنيين" وقد يستلزم هذا من المعلم أن "يستبعد شيئًا" أو "يقلص" شيئًا من المادة. أما بالنسبة لإدخال الطلاب في ثقافة بحثية "فربما كانت أنجع طريقة لفعل ذلك ليست إعطاءهم بحثًا مرة واحدة، بل إعطاءهم الخطوة اللاحقة في السلسلة، وذلك لأن "خطوات السلسلة كثيرة جدًا، وعليهم أن يمروا بها قبل أن يفهموا بعمق معنى البحث."

تعد المعرفة في تخصص ديفيد تراكمية وهرمية بصفة عامة. ويشكل هذا الفهم مفاهيم البحث والتدريس والتعلم. وتضع الصور المجازية إنتاج المعرفة الأكاديمية بعيدًا جدًا عن التعلم الطلابي زمانًا ومكانًا، وإن "ضم" البحث والتدريس، مقيد في المستوى الجامعي الأول بسبب المفاهيم الإبستمولوجية والأنطولوجية السائدة. ومن ثم تؤجل الارتباط الطلابي بمجال التخصص.

وبالمقابل، تقول أستريد عن التدريس (وهومصطلح تعترض عليه): "لا يتعلق أبدًا بنقلي أي شيء لهم، فهو عملية تحدٍ وارتباط... لتعينهم على تعلم الارتباط بهذا النوع من العمل". فالتعلم يربط الطلاب بمعرفة "كيفية الارتباط نقديًا بمختلف الخطابات التي تكوّن المشكلة... ومن خلال تلك العملية يفهمون كيف تتم صياغة العالم". وترى

أستريـد أن المعرفة تتضمـن عملية «إخلاء» حتى يتمكن الفرد من "فتح مساحة للعمل." فالاهتمام داخـل التدريس والتعلم يتعلق بالارتباط؛ فإذا أخذنا كلمة «الارتباط» بمعناها الواسـع، يمكننا أن نقـول: إن التدريس والتعلـم مهمتهما، مجازًا، إنشـاء علاقات وثيقة وإيجابيـة بين الطالب والمعلـم، والطالب وغيره من الطـلاب، والطالب والخطاب محل الدراسة، إن التدريس (والتعلم) بوصفه علاقة يرتبط بمجاز المعرفة كعملية إظهار (لأن الـولادة إحدى النتائج المحتملة للعلاقة). والطلاب (وهم متعلمون مثلي تمامًا) مدعوون للارتباط بعملية البحث نفسها التي يرتبط بها معلمهم. وتختلف الأبعاد الزمنية والمكانية تمامًـا عن تلك التـي يقصدها ديفيد في حديثه. ففكرة أن البحث مكانه «في الأعلى» على مسافة بعيدة عن تعلم الطلاب لم تعد مقبولة. وبدلاً من تحويل المعرفة من خلال موصل، يرتبط المعلم والطلاب في عملية استقصاء، بل عملية تفكيك معرفي مشتركة.

تصاميم الحقول المعرفية

إن إنعاشـ «مقولـة» وجود علاقة وثيقة بشكل واحد بين البحث والتدريس قد تسببت فـي عجز الجامعة الجديدة عن إدراك التعقد والتنوع الثـري واستثماره في معايشة هذه العلاقة. وتحتضن الجامعة بعد الحديثة معارف عدة، ومن ثم لها مساحات كثيرة مختلفة وأشـكال وترتيبات تخص علاقة البحث بالتدريسـ والتعلم. وسنستكشف في هذا القسم النتائـج المترتبـة على هذه التعدديـة بالنسبة لتعلـم الطالب وتطور الهيئـة الأكاديمية. وسنتطرق أيضًا للمساحة الداخلية للجامعة، وعلاقة الأجزاء بالكل.

يشيـر الجدول (6-I) ومحادثاتنا مع أستريد وديفيد إلى أن معايشات ورؤى البحث والتدريس والمعرفة ضرورية لبعضها. فكل خبرة تغذي الأخرى، وكل خبرة تكسب الأخرى معناهـا. هذه العلاقة المتداخلة تعمـل على إيجاد مساحة معماريـة متجانسة وتسكنها، وينشـأ فيهـا معنى العمل و«الوجود» فـي التعليم العالي. ولكل مساحـة أو «طريقة وجود» منهـا محركهـا الزماني والمكاني، ويتضح هـذا الشيء أكثر ما يتضح فـي عملية إدخال الطلاب في علاقة مع حقل معرفي.

وعلـى سبيل المثال، فـإن أحد الأدوار الرئيسة للجامعة إدخـال الطلاب في مجتمع تخصصي (أو بينيّ التخصص حسب التوجه الحالي) وتيسير اشتراكهم في هذا المجتمع

التعليمـي. ويقـدم ليف وفنجـر (Lave and Wenger 1991) فكرة عـن التعلم بوصفه نشاطًا تحكمه ظروف معينة، وسمته الأساسية المميزة كونه عملية يسميانها "المشاركة الهامشيـة المشروعـة". ولا يعد التعلم هنا فعل استيعاب فردي، يتعلق بالمشاركة، وإنما تشـرب ثقافة تطبيقية والذوبان فيها. فالمشاركة تكـون في أول الأمر هامشية مشروعة، ومـا تلبث أن تتطور إلى ارتباط وتعقد. ولأن كل أعضاء المجتمع يتعلمون، تطولهم جميعًا عملية التحول التي تتم من خلال التفاعل المشترك.

وإذا نظرنـا إلـى المفاهيـم التعليميـة المشتركة بيـن خبـرات " التدريس والبحث فـي علاقة ضعيفـة" وفي "علاقة نقلية"، مـن منظور ليف و فنجـر المسمى «المشاركة الهامشيـة المشروعـة»، يمكننا أن نـرى أن بعض الأكاديميين «يتوقعـون» مدة طويلة من الهامشيـة للطلاب؛ فالاهتمام موجه إلى اكتساب معرفـة «تشيأت» وليس إلى المشاركة، والفهـم مؤجل بالضرورة حتى يحين وقـت يتم فيه اكتساب عدد كاف من «القطع» توضع معًـا؛ حتى نـرى «الصورة الأكبر» ويفترض الأكاديميون بعـدًا زمنيًا ومكانيًا لفعل التعلم. وبعض الطلاب يشعرون ببعد زماني مماثل (Thomas 1990; Bond 2000).

وعلـى العكس من ذلـك، يرى الأكاديميـون الذين يؤمنـون بالعلاقـة «التكافلية» أو «التكامليـة» أن المعرفة موجودة "في مكان محـدد" تنتظر من يكتشفها؛ بل إنها تُبنى أو تفـكك اجتماعيًا في علاقة حوارية مـع مجتمع علمي ينتمي إليه الطالب. ويشغل الطلاب دورًا أقل هامشية وأكثر مشاركة في المجتمع التخصصي من البداية. ولا تكاد توجد أولوية «لبنيـة» المعرفـة، وإنما الأولوية الكبيـرة «لارتباط» الطلاب بالمحادثـات التخصصية. وتقترح هذه الرؤية سياقًا تكون فيه المعرفة والخبرة تحت قدر أقل من السيطرة، وتتمتع بتوزيع أوسع.

أمـا الأكاديميـون الذيـن يجدون البحـث والتدريس فـي علاقة هجينيـة «فينقلون» المعرفـة، و«يربطـون» الطلاب ببنائهـا. ولكن الأولويـة الكبرى للمشاركيـن في «علاقة الهجيـن» تذهب إلى عمليـة «النمذجة» للمنهـج البحثي للتعلم. ويبـدو أن النمذجة ربما تـؤدي دورًا انتقاليًـا، بين «الإخبار عن» (العلاقة الضعيفة أو النقلية) و دفع الطلاب نحو

«المشاركة» (العلاقة التكافلية أو التكاملية). وتتيح هذه النمذجة للطلاب رؤية شيء من الثقافة البحثية للمجتمع التخصصي. أما المشاركة الهامشية المشروعة، فتوفر للطلاب «منصة مراقبة» (Lave and Wenger 1991: 95).

قلنـا: إن العلاقة المتداخلة بين البحث والتدريس والتعلم والمعرفة ليست متجانسة فـي كافة أنحاء الجامعة، إذ تختلف ديناميكية العلاقـة باختلاف الأكاديميين، كما يبدو أنهـا ترتبط بفهم المعرفـة. ولهذا نتائجه بالنسبـة لعملية "تطوير الهيئـة الأكاديمية". فبوصفنـا باحثين و «مطورين أكاديمييـن» كانت استجابتنا الأولى لهـذه النتائج تفضيل الـرؤى التكافلية والتكاملية للعلاقة بين البحث والتدريـس. فكنا دعاة منهج استقصائي في التعلم، كما فضلنا التدريس الذي يمكن الطالب من الارتباط بعملية تقصٍّ من بدايات مستقبلهـم العملـي الجامعي، وطالما أعدنـا النظر في مدى ملاءمـة تخريج طلاب في عصر التعقد الفائق (Barnett 2000) ربما لا يتمتعون بفهم الطبيعة التدفقية والتعددية للمعرفـة (Bernstein 1971, 1996). وقـد انجذبنـا فـي البداية - خطـأً - نحو فصل خبـرات علاقة البحث بالتدريـس وتصنيفها إلى «جيد» و «سيىء» حسب أثرها الملاحظ على تعلم الطلاب. ولكننا دعاة «مساحة» توحيدية.

الجدول (6-1) التباين في المعاني المنسوبة لجوانب من الحقل الخبري
(المستوى الجامعي الأول)

من زاوية التخصص	من زاوية المعرفة	من زاوية البحث	من زاوية التدريس	من زاوية التعلم	من زاوية العلاقة
«علاقة ضعيفة» الاقتصاد، الرياضيات	محددة، مبنية، سلعة يضاف إليها من خلال البحث	عملية استكشاف وكشف	ينقل قدرًا من المعرفة، يدفع الطلاب للتفكير مثل «........»	اكتساب مهارات ومفاهيم، تشرب قدرًا من الحقائق	بعيدة (عند المستوى الجامعي الاول)، هرمية، سلسلة الوجود الكبرى
«علاقة نقلية»، الكيمياء، الاقتصاد، اللغويات، الفيزياء، علم الحيوان، الهندسة	فهم للعالم الذي نعيش فيه، مجمل القطع، الصورة الكبرى	استكشاف، كشف، توفيق القطع لتشكيل الكل	بث المعرفة والحماس، استخلاص الاساسيات، تقديم المعلومات بوضوح، توصيل كيفية تطور الأفكار	استظهار، اكتساب مهارات، ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة الجارية، وضع المعرفة الجديدة في سياق الصورة الكبرى	نقل معلومات البحث والخبرة، الارتباط بالبحث ينعكس على التدريس ويغذيه، التدريس يغذي البحث
«العلاقة هجين» تاريخ الفن، الجغرافيا، اللغويات، العلوم النباتية والميكروبية، الرياضيات	منظومة مشتركة من المفاهيم والمعتقدات، لم تعد مطلقة، ويمكن تحديها	صياغة الاسئلة، إبداع معرفة جديدة	نقل المعرفة والمهارات البحثية، نمذجة، تشجيع لطلاب ليكونوا مفكرين مستقلين، إدخالهم في عملية إبداع المعرفة	طرح اسئلة والإجابة عليها، فهم، تأويل، رؤية شيء بطريقة مختلفة	تتطور العلاقة خلال سنوات الدراسة الجامعية الاولى، نمذجة المنهج البحثي نحو التعلم
«علاقة تكافلية» الكلاسيكيات، الجغرافيا، الماوري، الفلسفة	فهم، تُبنى في علاقة مع الآخرين، تعارض، متعددة الزوايا	إبداع معرفة جديدة، بناء تأويلات بديلة من خلال الحوار، عمل روابط	العمل مع التعليم، تنمية التفكير النقدي، ومهارات التعلم مدى الحياة، وصل البشر بالأفكار، بناء جسر	عملية استكشاف بصحبة المعلم ومتعلمين آخرين، توليد المعرفة وامتلاكها	ربط الصلات بمجتمع البحث، الارتباط مع الطلاب في عملية تأويل واستطلاع
«علاقة تكاملية» الدراسات النسوية، اللغة الفرنسية، التاريخ، الماوري	رحلة، تكوين مجتمع، فعل ارتباط بالعالم، قوة	فهم كيفية بناء العالم، بناء صلات، إنشاء أشكال جديدة من الفهم، تأويلات جديدة، تعلم	ربط الطلاب (والقيام معهم) بعمليات تأويل بحثية، نقد بناء أو تفكيكي واستقصاء، تحدي اساليب رؤية العالم والتفكير معه	الفهم، الاشتباك مع العالم، التفكير المختلف، تغير الشخصية، التحول	لا تنفصل، البحث والتعلم شيء واحد، المعلمون والطلاب كلهم متعلمون

ومــع اقترابنــا التدريجــي من خبــرات الأكاديميين وتفكرنــا فيها، نشــأ لدينا قبول بفكــرة أن التباين في عالــم بعد الحداثي، ليس محل قبول فحسب، بل ربما يكون مرغوبًا وضروريًّا؛ فللتعلم إيقاع وسرعة هي جزء لا يتجزأ من معمار التخصص، كما أن مجالات الفعــل التخصصية المختلفة لها أبنيتهــا وترتيباتها الخاصة التــي تسهم بقدر كبير في تحديد طبيعة التعامل معها. أما مفهوم الخبرة الأكاديمية بوصفها «مجالاً خبريًّا» فيتحدى مناهج التطوير الأكاديمية التي تركز على «مفاهيم» التدريس أو التعلم أو علاقة التدريس بالبحــث، وتحــاول تغييرها. ويوحي التجانس المنطقي الــذي يميز أي عمل أكاديمي بأن الجهــود التي تسعــى إلى التأثير على أحــد عناصر الخبرة بمعزل عــن العناصر الأخرى غالبًــا لا يكتــب لها نجاح حقيقي ؛ بــل إن البحث يشير إلى وجود حاجــة للتطوير المهني ضمن وعي وفهم للمجال الخبري الأوسع.

إن محاولات فرضــ التجانس على الخبرات البحثيــة والتدريسية ورؤى العلاقة بين البحــث والتدريس، من شأنها أن تقوّضــ سلامة الإبستمولوجيات الخاصة بكل تخصص وأساليــب إقامة علاقة بين الطــلاب والمعارف التخصصية. مع ذلــك فهناك أدلة على أن نمــو حركــة المناهج البينيــة قد تمثل المحفــز الكيميائي لحدوث حــوارات بينية مما يرفــع مستــوى الوعي بالطرق المختلفة التي يمكن أن تربط بيــن البحث والتدريس. فإذا كانــت أرضية بيداجوجيــة التعليم العالي هي مجتمعات تقصٍّ متعــددة متقاطعة؛ فلا بد من دراســة أبنية المعرفة التي تحدد طبيعة تلك الاستطلاعــات، واستكشافها وتحديها. ومــن الضروري أن نحلــل نقديًّا مفهومنا للمعرفة في الحقــول المعرفية المختلفة، ولا بد مــن إشراك الطلاب فــي هذا الجهد التحليلــي. ومن الضروري أن نفهــم «هوية الشيء» حتــى نستوعب «إمكانية وجــوده» (Ricoeur and Thompson 1981). ويمكن أن تظهر إمكانيــة الوجــود هذه عندما تبرز الــدلالات المهمة التي وراء الصــور المجازية والرموز والشفرات ونخضعها للتفكير الواعي (Herda 1999).

سيجعلنا هذا التفاعل التأويلي وما يثمر من «استيعاب» في موضع القادر على إعادة وصــف عالــم الواقع وتصويره؛ حتى نبــدأ بتغيير أنفسنا وظروفنــا. ويمكن تحقيق ذلك،

ليس فقط من خلال عملية تفكر وحوار متواصلة داخل التخصص الواحد، بل من خلال الجدل البيني القوي المتواصل. ويوصي كوجلر (Kogler 1996) بعدم السعي لتسوية الخلاف؛ بل باستخدام «الآخر» كنقطة انطلاق لتبصر نقدي في الذات. ومن خلال آراء الآخرين يمكننا أن نرى بوضوح أكثر ما وراء مسلماتنا الرمزية وممارستنا التي لا نكاد نفكر فيها. وهكذا، فإن مجرد وجود الاختلاف والاهتمام به يملك إمكانية أداء دور المحفز الكيميائي لإحداث التغيير. ونرى أن تطوير الهيئة الأكاديمية يمكن؛ بل يجب، أن تؤدي دورًا مهمًّا في تيسير حدوث مثل هذا التفكير النقدي، بل والفعل النقدي.

الخلاصة: مساحات «للوجود» - الاهتمام بالاختلاف

يعرف المهندس المعماري النمساوي أدولف لوس المساحة الداخلية بأنها تنظيم مسلسل من المساحات الفردية [1]. فالتقسيمات الأفقية بين الطبقات الفردية اختفت، فالغرف تؤدي الواحدة إلى الأخرى حسب وظيفتها، وتناغمها مع إيقاع معيشة أهل البيت. ويمكن أن نتصور الجامعة على هذا المثال. فلكل مجال معرفي وظيفته وإيقاعه وشكله، كما أن له منطقه في المساحة التي يحددها ويشغلها. ولكن هذه المجالات المعرفية ليست، ولا ينبغي أن تكون، مغلقة على أهلها كمعزل الناسك؛ فإتاحة التواصل عبر الحدود المعرفية أمر حيوي، حتى يمكن إبداع معارف جديدة، وحتى نبقي على انفتاح قنوات الاتصال التي من شأنها تحقيق فهم أكبر في عالم غير آمن.

كان هدفنا في هذا الفصل التحاور مع خطابات الأكاديميين في الإطار المؤسسي. وقد بيّن الإنصات إلى أصوات أكاديميين أفراد وجود تباين معقد في المعتقد الأنطولوجي، وعادة ما يكون هذا التباين وراء قناع من خطابات «التطابق» ولهذا نتائج تربوية مهمة. كما أن هذا التباين والتعقد يعزز فكرة أن الجامعة لم تعد تعرّف بأنها «مجتمع» متوحد، بل ينبغي، على أقل القليل، أن تعرّف بوصفها مجموعة من المجتمعات المتباينة، والمتعارضة أحيانًا كثيرة (Readings 1996).

(1) أحد أمثلة هذا التنظيم المتسلسل المتاح للجمهور هو فيلا مولر في براغ.

ثمة حاجة إلى إدراك التباين والتعقد في رؤية العلاقة بين البحث والتدريس والإقرار بهما. وحاجة أخرى إلى فهم أن بعض الأكاديميين لا يرون سوى علاقة ضئيلة بينهما عند المستوى الجامعي الأول، ويرى آخرون كثيرون أن العلاقة تقع في قلب «وجودهم» العلمي وتشكل ممارستهم الأكاديمية بطرق شتى. وإن محاولات «التشريع» لعلاقة أوثق، أو لفصل العلاقــة، من شأنها أن تسبب أزمة وجوديــة لأولئك الناس الذين يجسدون عملية التعليم العالــي برمتها؛ ففي أي مناقشة لمستقبل التعليم العالــي، ستحتل قضية معنى «الوجود» و«المعرفة» فيها موقع الصدارة.

وأخيــرًا، هناك ضرورة لإيجاد سبل جديدة لتصــور أو «تنظير» العلاقة بين البحث والتدريــس والحديث عنهــا، وعن الشخصية الداخلية للجامعــات، والعلاقة بين الأجزاء والــكل. فمثــلاً، يمكن إعادة تصور فكرة المساحة الداخليــة وسبل السير في الطرق بين المساحات. إننا ندعو لامتلاك الأجزاء لأبنيتها المكانية والزمانية الخاصة، ولكننا أيضًا لا ننشد، الوحدة بل الحوار الذي يتيح سبل تعايش مثمر بأنواع شتى.

8



العشق الفكري والصلة بين التدريس والبحث

ستيفن رولاند

مقدمة

"عندما أتذكر المعلمين أصحاب أكبر تأثير عليّ، فإن ما أذكره هو عشقهم للمادة، ورغبتهم في أن يمسني حماسهم وانفعالهم وإثارة الاكتشاف لديهم". كثيرًا ما سمعت كلامًا من هذا القبيل؛ لهذا فالسؤال: «هل ثمة علاقة وثيقة بين التدريس والبحث؟» يكاد يبدو إنشائيًا عندما ينصرف إلى فروع التعليم العليا. فكيف للمرء أن يستمتع بالتدريس دون أن يكون عاشقًا للمادة وراغبًا في اكتشاف المزيد عنها؟

ولكن عندما نذكر أن التدريس والبحث تسيطر عليهما علاقات القوة والامتيازات والأغراض البعيدة عن البحث وعن الفهم، لايظل السؤال إنشائيًا؛ بل إنه يتحدى المؤسسات أن تنشئ مساحات للتقصي المفتوح عن تلك المناطق التي يكون فيها البحث معززًا للتدريس أو العكس وأن تحمي هذه المساحات. هذه هي الخلاصة التي أود الوصول إليها، ولكن هناك أيضًا رأي معاكس يقول: إن التدريس والبحث نشاطان مختلفان بطبيعتيهما. فالبحث أساسه اكتشاف أو إبداع معرفة جديدة، بينما التدريس عمله توصيل الفهم القائم. ومن هذه الزاوية، ربما تختلف أنواع المساحات التي يحتاجها كل من التدريس والبحث، وربما لا يخدم أحدهما الآخر.

ويرتبط الاختلاف بين هذين الرأيين ارتباطًا وثيقًا بطريقة فهمنا لدور الاكتشاف في التعلم. فإذا كان الاكتشاف جانبًا مهمًّا في التعلم، كما هو في البحث، أمكن استخدامه لربط التدريس بالبحث، فربما تكون مساحة الاكتشاف من مقتضيات النشاطين، وهذه مسألة تعليمية ترتبط بالعلاقة بين المعرفة والعالم وطالب المعرفة. وربما كانت هذه أقدم المشكلات التعليمية المحسومة: هل يجني الفرد أرقى تعلم بالاكتشاف أم بالتدريس؟

لذلـك أود أن أبدأ هذا الاستطلاع بمناقشة هـذه المشكلة التعليمية المتعلقة بدوري الاستكشـاف والتدريـس في التعلم. وقبل هذا لا بد مـن تقديم نموذج تاريخي منتقى من عدد قليل من بين كتاب كثيرين درسوا هذه المشكلة منذ العصور اليونانية القديمة. ولن تكون إشاراتي ملتزمة علمياً أو مصحوبة بتعليقات نقدية، بل سيكون هدفها ببساطة دعم مفهوم يمثل صلة بين التدريس والاستكشاف، وبين التدريس والبحث.

موجز تاريخي

ربما يكون أفلاطون أشهر وأول من دعا لما يمكن تسميته المناهج الاستكشافية لتعليم الكبـار، فقـد كتب على لسان أستـاذه سقراط عدداً من الحـوارات البديعة بين سقراط ومحاور آخر، غالباً في دور الطالب. ويقوم المنهج السقراطي، كما شاعت التسمية، على طـرح المعلم أسئلـة نقدية فقط، دون إجابـات، وعلى هذا النحو يقـود الطالب إلى فهم أفضـل للموضوع المطروح. وبالطبع فقد أدى كثير مـن التساؤلات السقراطية بمحاوريه إلـى إدراك زيف مسلماتهم. ولكـن إدراك زيف الفكرة والاعتراف بالجهل غالباً ما يكون شرطـاً مسبقـاً لاعتناق فكرة جديدة، وهـذا الإدراك والاعتراف هو مـا يُنْشئ المساحة لمعرفـة جديدة. وهكذا فمـن خلال التسـاؤل السقراطي، وليس التدريـس، ينشأ الفهم الجديد لدى المتعلم الراشد.

يقـوم هذا المنهج السقراطي (انظر تحديداً حـوار مينو عند أفلاطون) على اعتقاد أفلاطـون بـأن للحياة شـكلاً قبل جسمي يكون الفـرد فيه على دراية كاملـة بالمعرفة (أو أشـكال المعرفـة حسبما يمكـن أن يقول أفلاطون). ومـن ثم فإن التعلـم - الذي يرتبط بالتأكيـد بالمعرفة الرياضيـة والأخلاقية التي تمثل أهم جوانـب التعليم عند أفلاطون - ليـس مسألة تعليم بـل تذكير أو تنبيه بهذه المعرفة الفطرية. وعلى ذلك تكون مهمة المعلم تحفيـز هذا التذكر: يعيد المتعلـم لاكتشاف الحقيقة، فيقال: إن الحقيقة تولد من جديد. وإن مصطلـح «توليدي» (من المفردة اليونانية maievtikos أي التوليد) يستخدم أحياناً لوصـف المنهـج السقراطي، أو الجدل الـذي يستخلص منه الحكمـة الفطرية عن طريق التساؤل النقدي (Levin 1999).

إذا كانت أفكار افلاطون عن الحياة قبل الجسدية والمعرفة الفطرية غريبة على زماننا، فإن هذا العرض الموجز به بعض أوجه التشابه الملفتة مع الرؤى الحديثة للتعلم. ففكرة تشومسكي أن المخ مبرمج جينيًا بقدرة على تعلم اللغات (Chomsky 1983) تحمل هذه الفكرة الأفلاطونية عن الفطرة ذات التضمينات الخاصة بالتعليم. ويدين اهتمام روجرز بفكرة التيسير ومركزية الطالب في مقابل التدريس (Rogers 1969) بالكثير لمنهج سقراط التوليدي. كما أن الأهمية التي تعطى للتأمل حاليًا في التعلم ترتبط بفكرة أفلاطون أن المعرفة والفهم يكتسبان بالتساؤل والتفكر فيما نعرف وليس بتلقي الحقائق الجديدة.

وهكذا نرى منهج أفلاطون السقراطي يستهدف استكشاف، أو بالأحرى كشف، الحقيقة من خلال الحوار النقدي. وقد كانت هذه العملية جوهرية في التعلم لدى أفلاطون، سواء فيما يتعلق بتعلم الطلاب من معلمهم السقراطي أو العمليات الجدلية لدى الباحث أو المفكر على جبهة المعرفة. وعلى هذا فإن ما نعده الآن تعلمًا (مطبقًا على الراشدين) ومنهجية بحثية لن يتمايزا.

وفي المدة نفسها في أثينا كان هناك آخرون، مثل إيسوقراط، أحد تلاميذ سقراط، لديهم رأي مختلف تمامًا في المعرفة والتعلم. لم يكن اهتمام إيسوقراط موجهًا إلى تشجيع الطلاب على استكشاف الحقيقة بأنفسهم؛ بل بقوة الإقناع أو البلاغة. فالبلاغة في معناها الأصلي جدل تحريضي مصمم لاجتذاب الجمهور إلى رأي المتحدث.

لم يكن البلاغيون اليونانيون القدماء بعلماء أو أكاديميين؛ بل كانوا محامين ودبلوماسيين وأصحاب مناصب أخرى نافذة. وكان أغلب «طلابهم»/«متعلميهم» من شاغلي مراكز السلطة السياسية الذين يقدمون لهم المشورة ويقنعونهم بمعسول الكلام. وبرغم أن بلاغتهم قد تكون حوارية (كما في المحكمة حيث تتنافس الآراء)، فإن غرضها في الأساس عملي وليس نظريًّا، وشكلها تنافسي وليس تفكريًّا أو تأمليًّا. هذا المذهب البلاغي يستتبع تعلماً مناقضاً لتعلم أفلاطون؛ لأنها تسعى لإغلاق وليس لفتح عمليات الاستكشاف والفهم النظري. ويعتقد أن أفكار أفلاطون قد أنشأت ردّ فعل لتسيد المنهج البلاغي في زمنها ولنشر مذهب أقرب إلى الجدلية.

مـرة أخرى، برغم الاختـلاف الشديد للسياق الحالي، نستطيـع أن نرى كيف تؤدي البلاغـة دورًا مهمًـا في التعليم اليـوم أيضًا. فالمحاضـرة الجامعية يمكـن أن تعد أداة بلاغية في المقام الأول، أو شكلاً من أشكال المنهج التعليمي المباشر، يقنع به المحاضر الطلاب فيما يخص الموضوع المطروح. وإذا توسعنا، يمكن أن نرى أن فكرة التخصص بنية فكرية تمت صياغتها من خلال الجدل البلاغي.

وهكـذا فـإن صراع الآراء فـي اليونـان القديمة كان قائمًـا بين من يولـون الأهمية للاستكشـاف مـن خلال الحوار النقـدي، ومن يـرون أن التدريس المباشـر باستخدام البلاغـة هو خير وسيلـة لتحقيق الحاجات العملية. ولهذا الجـدل صور موازية كثيرة في المناظرات المعاصرة حول قيمة إدخال الطلاب في مناقشة وليس في محاضرات.

فإذا تقدمنا قرابة ألفي عام لنصل إلى القرن السادس عشر، فسنرى مناظرة مماثلة فـي بداية ما سمـي لاحقًا بعصر التنوير، بعد انكسار الوحـدة المسيحية في أوروبا. كان الكاتب الفرنسي مونتان (1533– 1592) ينحدر من أسرة ثرية فرضت عليه مسؤوليات مثـل منصـب عمـدة بلدته، وهو بعـد في سـن صغيرة نسبيًـا، ولكنه، وهو فـي منتصف الثلاثينيات من عمره، قرر أن يكرس حياته للدراسة الحرة والبحث والكتابة. وكان التعليم الرسمـي فـي أوروبا في ذلك الوقت يخضع لتنظيم دقيق تحـت تأثير المذاهب المدرسية والعقديـة، فكان على الطـلاب أن يتعلموا فقـرات مطولة من نصوص رومانية ويونانية، وكانـت الترجمة عن اللاتينيـة واليونانية القديمة مهمة في المنهـج، وكانت مواد دراسية كالنحو والمنطق يتم تعلمها رسميًا من خلال قواعد وإجراءات ترتبط بالذاكرة. وصارت الأعمال الكلاسيكية موضوعًا للتدريب والتكرار والالتزام، وليس للاستمتاع والتنوير.

اعترض مونتـان على هـذا المنـاخ (كما اعترض أفلاطـون علـى السفسطائيين والخطابييـن) وفـي مقاله «عن تعليم الصبيـة» (Montaigne 1935: 142-78) يعرض رأيًا مختلفًا تمامًا يؤسس المنهج بمقتضاه على النشاط الناشيء من اهتمامات المتعلم، كالمنهـج الـذي يسمى أحيانًا فـي هذه الأوسـاط «التعلم النشط»، و«التعلـم القائم على المسائـل». كان رأيه أن أشـكال التعليم المدرسية السائدة في زمنه تخرج طلابًا يعرفون

الكثيــر، ولكنهــم لا يعرفــون كيف يستخدمــون معرفتهم بحكمــة. ويقول مونتــان، وكأنه يتعاطـف مع الطلاب المحدثين الذين طالما عانوا من كثرة المحاضرات: لست مستعدًا لأن أسحـق عقلــي مقابل أي شــيء. (de Botton 2001: 157). فلا بد في رأيه أن يكون التعلـم متعة للطــلاب، ولا ينبغي أن يتحمل الطلاب الملـل، ولا أن تمنح الأولوية لنصوص صعبة لمؤلفين ميتين.. وكان مونتان نفسه يستشهد كثيرًا بنصوص كلاسيكية كان يحبها، بـل إنه كان يزين مكتبته بأربع وخمسين مقولة لكتــاب رومان ويونان محفورة في عوارض خشبيــة (Robertson 1935: xxviii). ولكنــه كان شديد الانزعاج من تحول التعليم إلى ما لا يكاد يتجاوز التكرار دون غرس حب الأعمال الكلاسيكية أو أي مادة أخرى.

ويثــار الموضوع فــي بداية القــرن الثامن عشر، عندمــا قال جان جــاك روسو (1679-1778): إن التعليــم ينبغــي أن يتم في بيئة يتعلم فيها الطــلاب أن يفكروا لأنفسهم لا أن يقوم المعلمون بالتفكير عنهم. وليس دور المعلمين توصيل العقائد الموروثة لطلابهم. مرة أخرى، يشبه هذا الكلام نوع النقد الذي وجه إلى ما يسمى طرق التدريس «التقليدية».

وفــي بدايــة القــرن العشرين طــور جون ديــوي الفكرة بقولــه: إن التعليــم لا ينبغي أن يكــون دراسة ضيقة التفكير لما تعلمه أناس آخــرون. وربما كان على معرفة وثيقة بالصورة الكاريكاتورية لشخصية جراند جريند في رواية «أوقات عصيبة» لتشارلز ديكنز، وهي تهكم على التعليم الفيكتوري في الجيل السابق، حيث كان الانضباط المعرفي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بانضباط مجتمع هرمي صارم. فقد خالف ذلك وقال: إن التعليم له غرض ديمقراطي.

ولا بد في هذا الموجز من الإقرار بالاختلافات الفلسفية بين هؤلاء المفكرين: مثالية أفلاطون، ورومانسية روســو، وبراجماتية ديوي. ومن الصعب شرح هذه الاختلافات من زاوية مكان وزمان كتابتها «فقط». ولكن تحت هذه الاختلافات، أو بجانبها، هناك اهتمام مشترك لإنشــاء بيئة يكون للطلاب فيها مساحة لاستكشــاف المعرفة نتيجة لمشاركتهم المستقلة والنقدية، وليس بالتضييق عليهم من خلال العقيدة أو التعليم الوعظي. بالطبع، لــن ينــادي كثيرون باستبعــاد التدريس المباشر مــن أداء دور «ما» فــي التعلم. فقد كان أفلاطــون بالتحديد يعتقد أن التدريس المباشر يؤدي دورًا مهمًّا في تعليم الصغار. ولكن

كل واحد من هؤلاء الكتاب يقول: إن مساحة الاستكشاف لا بد أن تحتل أولوية في مواجهة أي نظــام أو ثقافــة تتبنى تعليمًا ينحدر فيه التعليم ليتحــول إلى مجرد توجيه مباشر، ولا يبدو أكثر اهتمامًا بعملية السيطرة على التعليم لا بتحريره.

ولكن العلاقــة بين الاستكشاف والتوجيه المباشر لا تزال تسبب مشكلات. ولا بد من فهمها إذا شئنا أن نبدع أنواعًا من المساحات يمكن أن يرتبط فيها التدريس والبحث على نحو مثمر.

العشق الفكري وطبيعة التقصي

إن مفهــوم الاستكشــاف أضيــق مــن أن يستوعــب ثــراء نــوع الخبــرات والعلاقات والاتجاهــات والقيم التــي وراء التدريس والبحث في الجامعة. لهــذا أود أن أضع مفهومًا «للتقصي» يستوعب الاستكشاف ويتجاوزه؛ و أرى أن العشق الفكري عنصر رئيس في نوع التقصي الذي يمثل أساسًا لكل من التدريس والبحث.

تشمــل مفردة enquiry [بالإنجليزية] (مــن quaere verum اللاتينية بمعنى البحث عــن الحقيقــة) عملية البحث. ومــن الناحية التعليميــة، ربما كانت أهم مهمــة للمعلم هي إنشاء جوٍ بين طلابه، أو اتجاهٍ، يبحثون فيه. يصف جيروم برونر (Jerome Bruner 1966: 142) كيــف يسعــى المعلم إلى أن "يصير جزءًا من حــوار الطالب الداخلي" حتى ينشأ جو التســاؤل هــذا. وفيما يخص الراشدين تحديدًا، يصف رادلــي (Radley 1980: 42) هذه العمليــة بأنهــا تناظرية يكــون فيها "الطالــب والمعلم كلاهمــا ضالعًا فــي عملية ثنائية الاتجــاه للتعبير عما يحــاولان صياغته، ولفهم الأشياء التي يشيــر إليها الطرف الآخر". ومثــل الحوار السقراطي المشار إليــه سابقًا، فإن هذا الموقف الحــواري التفكري يؤدي بالمتعلميــن إلى توليد الأسئلة وإلى الوعي بما لا يعرفون، ولكنهم يريدون أن يعرفوه. وقد يــؤدي ذلك إلى وعي بالحاجة إلى التوجيه المباشر مــن كتاب مقرر أو محاضرة أو مثال توضيحي أو غيره. وقد يؤدي إلى الاستكشاف عن طريق التجريب أو جمع البيانات. وربما يــؤدي ببساطــة إلى المزيد من التســاؤل المفتوح والتقصي. المهم هنــا ليس تحديد هل

التوجيــه المباشر أو الاستكشاف ينتج تعلمًا أفضل، بل معرفة أن كليهما لا بد أن ينبع من عملية بحث من جانب المتعلم، أي عملية تقصٍ.

وبهــذه الطريقة يمثل تقصي المتعلم أساس الاستكشــاف أو أرضيته، ودافعية التعلم من التوجيه المباشر، ومن دون التساؤل الذي ينشأ عن تقصي المتعلم، لا ينتظر أن يحدث الاستكشاف ولا أن ينجح التوجيه المباشر.

وهذا شأن الباحــث، فالتقصي عنده يمثل أرضية استكشاف معرفة جديدة ودافعية لنشرهــا العلمي. وهذا الوصف للبحث يوافق تعريــف ستنهاوس بأنه: "التقصي المنهجي الذي يعلن على الناس" (Stenhouse 1980: 5).

فالتقصــي هكذا صلة بين التدريس والبحــث. فالتدريس ما هو إلا توجيه «في سياق التقصــي». والنشــر البحثي، وغيره من ثمــرات البحث، ما هو إلا نشــر علمي في «سياق التقصي». ولكن ما الذي يغذي التقصي ويبقيه؟ وعما يتقصى الباحثون أو المتعلمون؟

قال لي أحد زملائي، وهو يدرّس طب الأسنان: إن تدريسه لهذا العلم قائم على هدف واحــد، وهو أن يبث في طلابه حب طب الأسنان (Carrotte 1994). بالنسبة لشخص لا يــرى أن طب الأسنان مجرد شر لا بد منه، فقــد كان حبه لهذا التخصص شديدًا. ولكن سرعــان ما اتضــح لي أن ذلك يشبــه الحب الذي يعبــر عنه المؤرخون وعلمــاء الطبيعة وغيرهــم مــن الأكاديميين وهو حب مــن السهل أن أجــد نفسي فيه. هــذا العشق للمادة الدراسيــة هــو سمة التقصي عند هؤلاء، سواء كان ذلــك التقصي موجهًا إلى استكشاف معرفة جديدة (البحث) أو أقرب إلى ما هو معروف بالفعل (يشار إليه غالبًا بكلمة الدرس العلمي) أو نقل تلك المعرفة إلى الطلاب (التدريس).

مــن الصعــب الكلام عن الحب؛ فلا مــكان مطلقًا للتعريفات هنــا. وأحيانًا لا تعني الكلمــة فيمــا يبدو سوى شعــور إيجابي نحو المقصــود بالشعور. وأحيانًــا أخرى، لا يعدو استخدامهــا عــن كونه تعبيرًا عن ميل ما. مع ذلك فهي تمثــل أيضًا أهم شكل من أشكال الالتزام الإنساني. فدلالة المصطلح تعتمد بصورة كبيرة على السياق. فالفورية والشغف

الـذي يعلـن به كثير من الأكاديميـين عن حبهم لمادتهم، يقتضي منـا أن نقول شيئًا عن طبيعة هذا الحب الذي يبدو في لب التقصي الأكاديمي، لا أن نستبعده واصفين إياه بأنه مجرد عاطفة أو استخدام وجداني للغة. ربما يكون هذا الحب مثالاً أعلى غالبًا لا يتحقق عمليًّـا. ولكن من المفيد أن نتفكر في طبيعة هذا المثال الأعلى قبل أن نستكشف تطبيقه في الواقع.

يـرى الفيلسوف العقلانـي سبينـوزا (1632 -1677) أن عشق معرفـة الله الخالق (natura naturans) وعشـق الله فـي خلقـه (natura naturata) هـي السمـة الإنسانية الأبـرز، وهي السمـة التي تقرب الإنسان من الله، بتعبير سبينـوزا. فيمكن لهذا «العشق الفكـري» أن يقدم أساسًـا مثاليًّا للسعـي الأكاديمي. كان سبينوزا حلوليًّـا، يؤمن بوحدة الوجـود، ولهذا كان يؤمن بأن كل شيء جانب من الله، ولا يمكن فصله (بوصفه الخالق) عما خلق (الطبيعة). ويجمع العشق الفكري عند سبينوزا بين ما قد يسميه علماء النفس المحدثـون المعرفـي والوجداني. وهو في رأيـه أعلى أشكال السعـادة البشرية (Elwes 1955: xxviii-xxix). وخلافًا لجماعة المتطهرين في ذلك الزمن، الذين كانوا يحتقرون مشاعـر العشق بوصفها مصدر الشر الإنسانـي، كان العشق الفكري عند سبينوزا يشمل التفكـر العقلي والعاطفـة، أو الشغف ذاتـي الدافعية. ويميز سبينـوزا غالبًا بين مشاعر العشق هذه، فمنها ما نكون سلبيين حياله (كالشهوة الجنسية) وما نكون إيجابيين حياله (كالشفقة). إن أصل مصطلحي «الشغف» (يوحي بالسلبية والمعاناة أمام قوى نعجز عن السيطرة عليها) و «العاطفة» (يوحي بقوة دافعة) يبين الفرق بينهما.

كان عشق زميلي لطب الأسنان من النوع الأخير الإيجابي، فمن الغريب أن يقول: "لا حيلـة لي في حب طب الأسنان". كأن يقول أحدهم: "لا حيلة لي في حب كعكة الكريمة". ربمـا يقول الأكاديميـون: إنهم شغوفون بمادتهم، ولكن في هـذا السياق لن تحمل الكلمة إيحاءها السلبي الذي يشير إليه تمييز سبينوزا. فهو حب إيجابي وليس شهوة سلبية.

إن العشـق الفكري عند سبينوزا هو الرغبـة في معرفة الله. ومن ثم فإن الرغبة في معرفـة المزيد عن طب الأسنان أو الفيزياء هي في رأي سبينوزا رغبة في معرفة المزيد

عــن الله. ولأن الله لا تدركه العقول والأفهام، فهذا البحث عن المعرفة لا يكتمل أبدًا. مع ذلــك، كلمــا عرفنا اقتربنا من الله، وكلما اقتربنا من الله ازددنا حبًّا له، وتمثلنا صفاته، لا سيما صفة العشق الفكري. وعلى ذلك، فالعشق الفكري يسمح من حيث المبدأ بظهور، مــن حيث المبدأ، دائــرة فاضلة من المعرفة المتنامية عن الله، تــؤدي إلى زيادة العشق الفكري أو الرغبة في معرفة المزيد عن الله.

المفهــوم المثالــي للعشــق الفكري مفيد فــي السياق الأقــرب إلى الدنيويــة من هذه المناقشــة لمسألة التقصي ومعنى حــب الفرد لمادته. فإن موضــوع رغبة العشق الفكري – لمــادة أو موضوع – لا يمكن أن يحاط به بشكل كامل أبدًا. وربما تطورت معرفتنا ولكننا لا نصل إلى الكمال المعرفي مطلقًا. ربما نجد ما أردنا، ولكن ذلك يفتح باب أسئلة أخرى أمــام التقصي وباب الرغبة في معرفة المزيد. ومثل عشق العاشق الذي لا يزال راغبًا في المزيد من وصل المحبوب، كذلك العشق الفكري يرغب دائما في المزيد من المعرفة عن مادته أو موضوعه. فالعشق الفكري كالعشق الشخصي يقوي ولا يستنفد بالتعبير عنه.

ومــن ثــم فإن العشق الفكــري يتيح أساسًا ممتــازًا للتقصي الأكاديمــي، وكغيره من أشــكال التقصي الأخرى (كالتقصي الجنائــي)، فإنه يتطلب اهتمامًا متواصلاً ومتناميًا وليــس اهتمامًا ينفد بعد إجابــة السؤال الأول. فربما قاد إلى وعي بما ليس معروفًا ويلزم معرفته حتى نجيب على السؤال، وقد يؤدي إلى تحولات في اتجاه التقصي وبؤرته، كالذي يحدث عندما يصير المرء واعيًا بجوانب جهل جديدة عنده.

إن إدراك المــرء لجهله، مثل إدراك المــرء لخطئه، هو لحظة التعلم الحاسمة (كما بيَّن أفلاطون من خلال حواراته السقراطية). فهذا هو ما يخلق المساحة الفكرية لظهور معرفــة جديــدة. وسواء كان ذلك بفعل معلم أو نص أو زميل، فــإن هذه الإضافات للفهم غرضية؛ لأنها تنشأ لتفي بالحاجات التي أبرزتها عملية التقصي. ولأنها ناشئة عن سياق التقصي، فإن هذه الإضافات إلى المعرفة تدفع نحو المزيد من التطور لعملية التقصي.

إن الضالعيــن في عمليــة التقصي هذه (سواء كانوا معلمين مــع طلابهم أو باحثين متعاونين) يقرون بوجود المادة أو مجال التخصص بعيدًا عن متناولهم. ومن ثم فالمادة

تظـل مفتوحة دائمًا للمزيد من التأويل والتساؤل وسبل المعرفة الجديدة. فالألفة لا تولد الاحتقـار بل تدعو لفتح دروب جديدة للاستكشاف. وتتبنى نظرية المصباح الكشاف في العلـم عند كارل بوبر هـذه الرؤية لتقدم البحث العلمي التي تقـوم على طرح المزيد من الأسئلـة المهمـة. ويقابل بوبر هذه الرؤية بنظرية الدلو العلميـة التي ترى البحث إضافة تراكميـة للحقائـق (Popper 1979). وفيما يخص التدريس هنـاك تمييز موازٍ يقوم به باولو فريري (Freire 1972)، إذ يقابل بين مذهب نقدي أو تساؤلي في التعلم والنظرية الأكثر تقليدية، وهي «نظرية التعلم البنكية».

العشق الفكري في سياق لاهوت سبينوزا صفة إلهية، ووجودها في البشر موجه نحو زيادة المعرفة بالله؛ ومن ثم فهو عشق مفتوح وليس سريًّا. وترجمة ذلك في سياق دنيوي يجعـل العشـق الفكري ضامًـا لا إقصائيًا يسعى إلـى الشراكة لا إلى الكنـز. ففكرة حب الأكاديميين لمادتهم مع عدم رغبتهم في مشاركة ما يعرفون مع الآخرين فكرة متناقضة. فليست هذه حالة من العشق الفكري. ربما تكون نموذجًا لما سماه فرويد «إبستيموفيليا» أو يصفها ديريدا «بحمى الأرشيف» (Newman 2003): وهو اضطراب استغراقي قسري أقرب إلى الشهوة منه إلى الحب. وبالطبع فإن كثيرًا من العلماء المشهورين مثل إسحاق نيوتـن كانوا خجوليـن (Gleick 2004) وكثيرون كانوا لا يحبون التحدث عن عملهم إلى مستمعيـن في قاعات محاضرات كبيرة. ولكن مـن الصعب تخيل أنهم اختاروا بإرادتهم عدم إشراك الآخرين في معرفتهم.

لقـد بدأت تقديـم صـورة للتقصي المدفـوع بحب المـادة بوصفه قلـب الممارسة الأكاديميـة؛ فالتقصي شـرط لازم للتدريس الفعال والبحث الفعـال. ومن هذا الطريق، فالتقصـي يقدم وصلة بيـن النشاطين. فكلما زاد التعبير عـن العشق الفكري من خلال البحث، زاد هذا العشق قوة. وكلما زاد قوةً زادت مساهمته في التدريس وهكذا، فبالنسبة لصديقنـا إخصائي الأسنان الأكاديمي، كلما تعزز عشقه لطـب الأسنان بعمليات تقصٍّ فـي هـذا العلم، زاد العشـق الفكري الذي يلهـم تدريسه. وليس معنى هـذا أن المعلمين

ينبغـي أن يدرسوا طلابهم تخصصهم الدقيق، بل إن تدريسهم يغذيه العشق الذي يدفع بحثهم التخصصي.

ولا يترتـب على ذلـك، ولو في ظروف مثالية، أن أقدر المتخصصين على نشر نتائج أبحاثهـم فـي المطبوعات، هـم بالضرورة خير مـن يستطيع جذب الطـلاب إلى عملية التقصـي. فهـذه عملية تستلزم قدرات أخـرى؛ فالعشق الفكري شـرط لازم، ولكنه غير كافٍ لتحقيق الفاعلية في البحث والتدريس. وكلما تعزز زاد أثره على الاثنين معًا.

إعادة صياغة الصلة بين التدريس والبحث

إن المثـال الـذي قدمته حتى الآن لا يصـور بالضرورة ما يحدث فـي الواقع. ولكنه بالتأكيـد يتيح إطـارًا لتأويل المشاهـدات والاستنتاجـات المتعلقة بالبحـث وبالسياسة التنفيذيـة في مسألة ماهية علاقة التدريس بالبحـث. وهناك استنتاج كثيرًا ما يستشهد به (غالبًا على نحو مغلوط) عن استعراض للمراجعات النقدية عن هذه العلاقة (Hattie and Marsh 1996)، يقـول هـذا الاستنتاج بوجود ارتباط ضئيل بين المعلمين الجيدين والباحثيـن الجيدين، وهذه الرابطـة الضعيفة تشير إلى مشكلة ينبغي التعامل معها. وقد تـم الاستشهاد بهذا البحث فـي «الورقة البيضاء للحكومـة البريطانية "مستقبل التعليم العالـي"»(DfES 2003) علـى نحو ينتزعه من سياقه. وقد ادعـت هذه الورقة أن غياب الارتبـاط "يبرر" سياسة مواصلـة الفصل بين التدريس والبحث. وفـي الواقع، كما يقر المؤلفـون، يمكـن استخدام هـذه النتيجة كذلك لتبريـر عملية ربـط النشاطين. وتشير مناقشتنا إلى أن البحث يعزز العشق الفكري لمصلحة التدريس.

مـن المرجح أن غياب الارتباط بيـن التدريس الفاعل والبحث الفاعل نتيجة لضعف ثقافـة التقصي (في كل من التدريس والبحث) في التعليم العالي. يخلص كتّاب كثيرون، مثـل إلتـون (a 2001)، وبـرو (2001)، وبويـر (1990)، إلى أن العلاقـة بين التدريس والبحث تتوثق عندما يتبع التدريس منهجًا قائمًا على التقصي. ويتسق هذا الاستنتاج مع إطـار العمل الذي نطرحه هنا. وينطبق هذا علـى الرأي القائل: إن السمة المشتركة بين

البحث والتدريس هي أنهما فعلًا تعلم (Brew and Boud 1995b)، شريطة أن يكون التعلم شكلًا من أشكال التقصي.

إن تقوية عنصر التقصي في التعليم العالي قد تسهم في معالجة شكاوى كثير من أعضاء الهيئة الأكاديمية من أن طلابهم لم يعودوا يملكون دافعية حب مادتهم، وأن المخرجات البحثية هدفها حاليًا الوفاء بشروط التقييم. ويسبب ذلك مشكلات طالما اعتمدت مناقشات سياسة التعليم العالي، التي تخص البحث والتدريس، على افتراض أن هدف التعليم العالي هو في المقام الأول زيادة الميزة الاقتصادية الفردية والاجتماعية. وتحت هذه الضغوط الخارجية تهبط القيمة الداخلية لحب المعرفة، وهي أساسية لعملية التقصي، إلى المرتبة الثانية حتمًا. ولو توافر إدراك شعبي أعظم أن "الهدف الأول للتعليم لا ينبغي أن يكون الدخل الذي سيكسبه الطالب بل الحياة التي سيعيشها" (Halsey et al. 1961)، لضمن التقصي القائم على العشق الفكري مكانة متميزة.

ولكن العشق الفكري يستلزم مساحة. فهذه العلاقة مع العالم ليست يسيرة الإدارة. فهي لا تخضع بسهولة للرقابة الفنية، ولا يمكن أن تشرح نفسها بيسر عن طريق المقاييس التي تترجم بسهولة إلى "جداول تصنيف، في بيئة السوق التنافسية؛ لأن تصميماتها داخلية وليست نفعية. فالعشق الفكري طريقة للوجود في العالم وليست أداة عوائد. ومن ثم فمن أسباب ضعف الروح التعليمية العامة أن اعتمادها على مؤشرات الأداء في ازدياد. فهذا من شأنه أن يسيئ فهم حب المادة؛ فيصفه بأنه غير ملائم لمنظومة تعليم عالٍ واسعة، وليست نخبوية، تمولها الدولة.

كتب عضو البرلمان تشارلز كلارك، ووزير التعليم البريطاني، يقول: "إن مفهوم العصور الوسطى عن مجتمع الدارسين الذين يبحثون عن الحقيقة... ليس (في رأيي) أقوى حجة لطلب الدعم المادي" (Clarke 2003). يستنتج من هذه المقولة أن السعي نحو الحقيقة والقيمة الاجتماعية بديلان لا بد من الاختيار بينهما، وليسا قيمتين تعزز إحداهما الأخرى. هذا رأي إشكالي، لا سيما عندما يكون تحديد ما «هو» بالفعل الذي له قيمة اجتماعية ليس بالأمر الواضح؛ بل يبدو أنه يتأثر بدرجة كبيرة بالأسواق التي

خارج السيطرة الديمقراطية. ولكن في سياق نقاشنا، هذا التهوين من شأن السعي نحو الحقيقة بتشبيهه برهبنة العصور الوسطى أنه إشارة مهمة على وجود مناخ مُعادٍ للثقافة والفكر يصعب فيه إيجاد مساحات للتقصي القائم على العشق الفكري.

إذا كانت ثقافة التقصي، كما قلنا سابقًا، تتيح صلة بين التدريس والبحث، فإن إضعاف التقصي سيكون له أثر سلبي على البحث والتدريس، فهل حدث هذا؟ وقد تم تقديم مناقشة قوية لهذا السؤال إلى رابطة اتحاد معلمي الجامعة في بريطانيا في عام 2002. وتستند هذه الوثيقة إلى أفكار شخصيات أكاديمية بارزة من توجهات مختلفة، وقد حددت نواحٍ ترتبط في ثقافة المراجعة بالبحث، فيتسبب «انحراف البحث» وتعوق الابتكار (Tagg 2002). تقوم إحدى النقاط المركزية في هذه المناقشة على فكرة سوسيولوجية توازي مبدأ عدم اليقين في الفيزياء عند هايزنبرج، وهي أن محاولة قياس شيء حتمًا تغير قيمة الشيء الذي يراد قياسه. ينص القانون الذي يشار إليه «بقانون جودهارت» المسمى باسم تشارلز جودهارت الذي شغل لسنوات عديدة منصب كبير مستشاري بنك أوف إنجلاند، على أنه في المؤسسات التجارية، ما إن تحاول الحكومة تنظيم أي مجموعة معينة من الأصول المالية، حتى تصير هذه الأصول لا يعتمد عليها كمؤشرات للتوجهات الاقتصادية؛ لأن المؤسسات المالية تستطيع بسهولة اتخاذ أنواع جديدة من الأصول المالية (Goodhart 1984).

ينطبق هذا المبدأ نفسه، كما يقول ماكنتاير (McIntyre 2001) على قياس «أصول» التعليم العالي من التدريس والبحث. وفي هذه الحالة، فإن تحديد مؤشرات معينة لقيمة البحث (مثل المنشورات الأكاديمية ودخل عقود البحث) تؤدي حتمًا بالمؤسسات والأفراد إلى تعظيم «درجاتهم» في هذه البنود، بغض النظر عن النتائج في أي جانب غيرها، وهذا التوجه نحو المراجعة، من شأنه أن يبين زيادة في المقاييس - سواء كانت خاصة بالمنشورات البحثية والدخل، أو بعوامل ترتبط بالتدريس - لمجرد أن اللاعبين صاروا مهرة في أداء لعبة تعظيم درجاتهم. والهدف الحقيقي، والقيمة الحقيقية للمعرفة الجديدة التي يبدعها البحث ليست دائمًا قابلة للقياس بسهولة، ومن ثم، فإن الاهتمام

بتعظيم الدرجات يصرف الانتباه عن الأهداف الفكرية الأهم للبحث. وعلى ذلك، يقولون: إن المراجعة تتسبب في «انحراف» البحث (والتدريس).

تؤدي هذه الأشكال من المراجعة بطبيعتها إلى نتائج غير مقصودة، كما لوحظ كثيرًا. وتقلص إحدى هذه النتائج عنصر المخاطرة بسبب تحول السوق البشري إلى إنتاج تقني (Grundy 1992). إن صفة الاستعداد لتقبل المخاطرة جزء جوهري من دينامية العشق الفكري، كما هي جزء من العشق الشخصي. فمن خلال تقبل المخاطرة، يأتي الوصل، إذ يتم خوض مناطق جديدة، وبناء الثقة. وبهذه الطريقة يمكن تحديد المستقر من المعرفة والفهم والمناهج وتعزيز القوة التخصصية. وإذا كان للتعليم العالي أن يفي بأغراضه الاقتصادية والاجتماعية، فلا بد أن يكون مستعدًا لخوض أشكالٍ من المخاطرة التي تصاحب حتمًا عملية الابتكار؛ لإن ثقافة معاداة المخاطرة التي ترتبط بالمراجعة تخنق الابتكار وتهدم الثقة المهنية.

في سياق مناقشتنا للعشق الفكري، كان استخدام تاج Tagg لمصطلح «انحراف» لوصف أثر ثقافة المراجعة على البحث وصفًا في محله. ذلك أن انحراف العشق الفكري يعني ضمنًا "عهر" العمل الفكري. فعشق المعرفة سيحل محله شهوة السلطة في لعبة المعرفة التنافسية. وإن تعزيز العلاقة بين التدريس والبحث قد يقتضي منا مقاومة أشكال الانحراف التي تصيب الاثنين.

الخلاصة

بدأنا بمشكلة استكشاف العلاقات بين التدريس والبحث وحسم التوترات بينهما، ثم تحولت المشكلة إلى محاولة الحفاظ على مساحة للتقصي القائم على العشق الفكري، وإيجادها أو إعادة إيجادها. أما سمات هذه المساحة فهي زيادة الاعتراف بقيم المخاطرة والجهل والثقة وانخفاض الإلزام بمقياس النتائج والتنافس وقابلية التنبؤ. هذا الموقف القيمي له نتائج فورية على كيفية عملنا مع زملائنا، لن يضمن أن يصير المعلمون الجيدون باحثين جديدين أو العكس، ولكنه سيسهم في إيجاد ثقافة يكون فيها كل من البحث والتدريس والتعلم معززًا لغيره.

8

الجزء الثالث

إمكانات إنشاء مساحات

نظرة عامة

ربما توجد قوى كثيرة تؤثر على المؤسسة الأكاديمية من الداخل ومن الخارج، وتهدد بفصل أنشطتها المركزية عن بعضها (البحث والمعرفة والتدريس)، وتنذر بإغلاق المساحات التي تتمتع بها المؤسسة الأكاديمية. وإن الليبرالية الجديدة وسوقنة وظائف المؤسسة الأكاديمية والتحول إلى الأدائية في البحث والتدريس، وتطورات السياسات التنفيذية (مثل «انتقائية» البحث) والأشكال التنافسية في الإنتاج المعرفي والفرص التعليمية في المجتمع الأكبر، والأنظمة الوطنية المنفصلة والمتعارضة لتقييم التدريس والبحث، وتحفظ المجتمع الأكاديمي ونفوره من النقد، هذه تمثل بعض القوى التي تعمل على تهيئة المناخ لإغلاق ما تملكه الجامعة من مساحات أو تضييقها. في ظل هذه الظروف، من السهل أن يتشاءم المرء بشأن الإمكانات المتاحة للجامعة.

بدأ القسم الأول من هذا الكتاب في إظهار أن الظروف «الحاضرة» للمؤسسة الأكاديمية تسمح حاليًا بمساحات لإعادة النظر في الأمور، واتباع دروب جديدة في أدائها. وهذا، جزئيًا ثمرة الموقف الجديد الذي وجدت الجامعات فيه نفسها. إن مجرد دعوة المجتمع الأكبر للجامعات أن تنفتح على علاقات جديدة في تنظيماتها الداخلية، وجماهيرها الخارجية يمزق الجامعة. أحد هذه الأجزاء (كما رأينا في فصلي نايدو وسكوت مثلًا) هو فصل البحث عن التدريس. وربما يقول المتشائمون: إن الجامعة «تتشظى». فإذا تم التعبير عن الموقف بحيادية أكبر، يقال: إن الجامعة تعاني حالة تفكك، فما كان يوصف بمؤسسة «الثنائية المتراخية» (Clark 1983) يتجه إلى المزيد من التراخي. هذه الرؤية الأكثر مسالمة تفتح بدورها إمكانية ظهور مساحات جديدة مع تعاظم التراخي.

وأرى أن هــذا هو إنجــاز هذا القسم الأخيــر، أي تقديم الأفــكار الإبداعية والتنبيه إلــى بعض الممارســات المعاصرة التي قد تؤدي إلى إعــادة تشكيل جامعة جديدة تحقق إمكاناتها التعليمية والأكاديمية في القرن الواحد والعشرين.

وبرغم الغبن الذي يصاحب التلخيص المبسط لقصص ومناقشات معقدة، نقدم فيما يأتي بعض ما يرد من أفكار وإمكانات عملية معروضة في هذا الجزء:

- يمكــن للثقافة العلمية أن تبنــى جسرًا بين البحث والتدريــس. وأحد الشروط اللازمــة لتحقيق هــذا الهدف هو فهم معنــى «الثقافــة»، وممارستها بوصفها «تعلمًــا بأسلــوب البحث». هذه الرؤية للتعلم بطبيعتها فــي أصل البحث نفسه، ولكــن يمكــن أن يتصف التدريس بها – وقد بدأت بوادر لذلك بالفعل في بعض الأماكن (Lewis Elton).
- تتيــح رسائل الدكتوراه مساحة أخرى لتحــدي التقاليد، ولتجسيد التعلم بأسلوب البحــث. ولكن السعي الجــاد لتحقيق ذلك يعني تحدي البحــث في جوانب، ليس أقلهــا أنمــاط الاتصال في البحث. فأسلوب بناء الرسائــل العلمية حاليًا، ربما لا يقدم صورة دقيقة لعمليات البحث التي تتصف في الحقيقة بقدر أقل من الخطية والتجانس مما يفترض عمومًا في شكل الكتابات البحثية (Kathleen Nolan).
- رسائــل الدكتــوراه مجرد جزء من بنية كبيرة مــن الأنشطة تساعد على «صنع الأكاديمــي». ويتيــح العمل في الدكتــوراه نشاطًا آخر ليس تحــت قيد الأحكام التنظيميــة والأدائية. «فالعشق المخلص» عنصــر في العلاقة التعليمية يمكنه شحــذ طاقــات جديدة وهويــات جديدة ومجتمعــات جديدة من نــوع إيجابي. كمــا يمكن تشكيــل «مساحات مخلصة» لها صفة الصمــود، ولو وسط الطبيعة المتشظية للجامعة (Alison Phipps).
- يمكــن أن نتصور الجامعــة مسرحًا ونحــاول تمثيل التحديــات والإمكانات التي تتيحها هذه الفكرة. فمن شأن هذا التصور أن يحول الجامعة إلى مساحة لطرح

أسئلة، وهي أسئلة ليس لها إجابات مؤكدة، أو إجابات واحدة. ومن ثم يدفع الطلاب إلى إيجاد حلولهم الخاصة للصعوبات، وربما تصير هذه الاقتراحات بدورها جزءًا من المساحة الطبيعية (كما يمكن أن نصفها) للجامعة. بإيجاز، يستطيع الطلاب أنفسهم أن يكونوا جزءًا من المجتمع البحثي (Jan Parker).

- تعرضت فكرة الأداء للهجوم مؤخرًا، حتى صارت «الأدائية» مصطلحًا يحمل معنى الإساءة؛ إذ ينطوي على اعتقاد بإمكانية بناء الأنشطة التعليمية، بحيث ترتبط بفكرة التأثير والعائد (لا سيما في المجال الاقتصادي). ولكن أفكار «الأداء» و«الأدائي» و«التأدية»، يمكن أن يكون لها دلالات إيجابية: فهذه الأفكار يمكن أن تشير إلى ممارسات تدعو للانخراط والالتزام وبذل الطاقة من قبل الطالب (Nolan, Parker, Phipps).

- للحب من النوع الملائم مكان في الجامعة، وهو يمنح الطاقة لمن يشعرون به؛ إذ يساعد على خلق مساحات جديدة (Roland, Elton, Phipps).

- إن البحث والمعرفة والتدريس - وإن أولناها تأويلاً واسعًا لتشمل الأنشطة الاستشارية - ليست كل الأنشطة الجامعية. فهناك مساحات أخرى أمام الجامعة لتقوم بدور «خدمي»، وربما تكون هذه المساحة في نمو. أو على الأقل من الممكن أن تطور الجامعات التي تتمتع بخيال واسع دورها الخدمي. إن هذا الدور صار يمثل مكانًا نشطًا في المساحات الجامعية (Bruce Macfarlane). وإن هذا الدور، إن جاز لنا أن نضيفه، يمكن أن يساعد في تطوير الجامعة بوصفها مصدرًا للمصالح العامة (تمييزًا لها عن المصالح الخاصة التي ترعاها «الرأسمالية الأكاديمية» (Slaughter and Leslie 1997)).

- على حين أن إنشاء أنواع جديدة من الأنشطة محددة الغرض التي تعوق القيم التقليدية للمؤسسة الأكاديمية، هو في المقام الأول أمر يقرره أفراد، فإن المجتمع الأكاديمي عليه أيضًا مسؤولية جمعية في هذا الموضوع. وغالبًا ما ينخفض مستوى هذه المسؤولية انخفاضًا ملحوظًا عندما يتعلق بالتدريس. إن

اللوائح المنظمة لأنشطة المؤسسة الأكاديمية دائمًا ما تعد ضارة بمصالح هذه المؤسســة، ولكن الأكاديميين، إذا عملــوا معًا لدعم وتطويره الإطار التنظيمي يمكنهم أن يتقدمــوا بالمؤسسة الأكاديمية وينشئوا معيارًا للاستقلال، ولو في سيــاق القوى الكبــرى التي تفرض سلطانهــا حاليًا على المؤسســة الأكاديمية (David Dill).

- الحيــاة الجامعيــة لا تمنح مجتمعًا، بـل لا بد من العمل لبنائــه، وهناك مساحات يمكن أن تحققهــا (Macfarlane, Dill). وبالتحديد يمكــن للطلاب أنفسهم أن يكوّنــوا أنواعًا مختلفة من المجتمعات، ويمكــن تقويتهم في هذا المسعى إذا قدم لهــم معلموهم الدعــم والتشجيــع (Parker, Phipps). وكلمــا زاد التواصل بين المعلمين، زادت إمكانية ظهور أشياء إبداعية فيما يتعلق بتعلم الطلاب (Dill).
- وفــي النهاية، لن تطلــق الطاقات الخلاقة حتى يتم إنعاشـ المنظومة القيمية للمؤسســة الأكاديمية علــى المستوى الجمعي. فالخلــق الأكاديمي ليس مسألة قواعــد ولوائح، لكنه يجب أن يعاش، ويعاش جمعيًا. كذلك إذا انتعش المجتمع الأكاديمــي، بوصفــه مجتمعــاً زادت إمكانية المعرفــة بالمبتكــرات الإيجابية والقيمــة بحق، وتولى رعايتهــا الآخرون. فإذا فتحت مساحــات جديدة بفضل المبــادرات، فلا بد مــن توجيها لجهود لدعمها (Dill). ومــن هنا تنشأ نتائج تتعلق بالإدارة والقيادة داخل الجامعات.

تشهــد فصول هــذا الجزء على وجود نمــاذج كثيرة يمكن التعرف عليهــا، تثبت أثر جهــود الأفراد، وهي جهــود شجاعة مثابرة، كثيرًا ما يقوم بها أعضــاء أصغر سنًا، وأقل خبرة، ولكنها تحدث تغييرًا. وربما لا تكون هذه التغييرات هامشية، بل تغييرات في طريقة فهــم الأنشطة الجامعية الرئيسة وممارستها. فمن خلال هذه الشجاعة الشخصية يمكن صياغة طرق جديدة، وإضافة مساحات جديدة إلى الجامعة.

8



المعرفة والصلة بين البحث والتدريس

لويس إلتون

تشيــر نتائــج الدراســة المعروضة هنا إلى خلــط شديد في فكر بعضــ الأكاديميين لمفهــوم المعرفــة، ولــو أن هذا الخلط غائــب عن أدبيــات المجال، ونادرًا مــا يؤخذ في الحسبــان فــي وثائق السياسات التنفيذية. ومن المقبــول أن نفترض أن أحد أسباب هذا الخلــط هي محاولات إعادة تعريــف المفهوم المشار إليه سابقًــا، و/أو احتكار مصادرة المفهــوم لأغراض سياسية. ولكن مفهوم الخلط نفسه عنصر قوي في المساحة الناتجة عن بيانات هذه الدراسة (Brew 1999).

نظرة عامة

نقطــة البداية في هــذا الفصل هي أن المعرفــة العلمية يمكنها مــن خلال التعلم، أن تبنــي جســرًا («صلة») بين البحث والتدريــس. ولكن هذه الفكرة لا بــد أن تحلل في ضوء المعاني المختلفة التي أصبحت مرتبطة بمفهوم المعرفة عمومًا، ويقترب المفهوم منهــا من المفهوم الألماني Wissenschaft ، وهــو التعلم «بأسلوب البحث»، أي لا بد أن يكــون هناك تساؤل واستكشــاف، وليس مجرد نظام رتيب. ومن ثم فالصلة الممكنة بين البحث والتدريس تكون في العمليات المشتركة التي تربط بينهما وليس في نتائجها. وإذا كان التعلــم «بأسلوب البحث» هو القاعــدة، فليس هذا هو التدريس التقليدي، فالتدريس «بنمــط البحث» يحتاج بشــدة إلى عنصر الابتكار، بما في ذلــك وضع الطلاب في بؤرة المنهج. إن هذا التعريف للمعرفة نفسه يساعد على تعزيز الصلات الممكنة بين البحث والتدريس، وهذا يقود إلى مفهوم «الحب للتعلم» الذي من شأنه مع التطور أن يعيد شحن الجامعات بالطاقة.

ترجمة المفاهيم

تمثل ملحوظة برو عن درجة الخلط الذي يسم مفهوم المعرفة - الواردة في صدر هذا الفصل - نقطة بداية مناسبة لمحاولتي استيضاح العلاقة بين البحث والتدريس والمعرفة. فليس «لهذه المعرفة» معنى محدد بدقة، ولكنه في الوقت نفسه شديد الأهمية كمفهوم ومعتقد وممارسة. والثقافة في تخصص ما هو فهم عميق ونقدي لهذا التخصص، ومعرفة واسعة بالمجال الأوسع الذي ينتمي إليه هذا التخصص. فالقسم بألا يفعل الأكاديمي أي شيء يتعارض مع هذا التعريف للمعرفة، هو ما يعادل قسم أبوقراط لدى الأطباء، برغم أنه في الوقت الحالي لا توجد مهنة في الحياة الأكاديمية توازي تدريس ممارسي الطب وتعليمهم.

نقطة بداية جديدة لفهم المعرفة تقدمها ورقة بحث فون همبولد عن جامعة برلين المستقبلية (انظر Humboldt 1810 ترجمة 1970، انظر كذلك الفصل الثاني في هذا الكتاب لنايدو Naido). وبرغم أنني لا أنوي الدخول في عملية تأويل لتلك الورقة البحثية (انظر مثلاً Hartwig 2004)، فمن المهم أن نحلل ما اقترحه همبولد وما حدث باسمه فيما بعد. وكان ينبغي لذلك أن يتم باللغة الألمانية؛ لأن كتابة همبولد كثيفة وعسيرة الترجمة. وحتمًا لا بد أن "يضيع في الترجمة" شيء (Hoffman 1989).

إن أهم مفهومين ألمانيين لفهم ورقة همبولد هما: Akademische Freiheit وWissenschaft. يترجم أولهما Wissenschaft إلى «التعلم learning» أو «المعرفة scholarship» (وأحيانًا يترجم خطأ إلى العلم science) بمعنى أن الدارس شخص متعلم، ولكن الترجمتين غير مناسبتين (انظر مثلاً Pitchard 1990). لأننا نتعامل هنا مع ترجمة مفهوم متجذر في الثقافة الألمانية، وليس في الثقافة الإنجليزية. وبينما يرى الجميع أن المفردة الإنجليزية تنطبق على التخصصات المفردة - ويفيد في هذا نقد هولندي لمقال سي. بي سنو «الثقافتان» - فإن مفردة Wissenschaft متجاوزة للتخصصات، وكذلك اكتسب مفهوم Wissenschaft على مر القرون، إلى حد ما، معنى متفقًا عليه تلقائيًا داخل الثقافة الألمانية، وعكس ذلك هو الصحيح بالنسبة لمفردة

scholarship الإنجليزيــة التــي اكتسبــت فــي العشرين سنة الأخيرة عــددًا من المعاني الشائعة، كما يبين برو (1999)، وسيتضح لاحقًا.

وبشكل أكثر عمومية، يمكن القول: إن الإنجليزية بوصفها لغة لا تزال أرسطية، تأخذ بقانــون إقصاء الوسط بيــن الفكرة ونقيضها، بينما انتقلت اللغــة الألمانية إلى التركيب الهيجلي. ويمكننا التدليل على هذه النقطة في سياق مختلف - ولكنه تربوي - من خلال مفردة ألمانية أخرى هي Ausbildung (بالفرنسية formation [تشكيل/ تكوين]) وهي تجمع بين التدريس والتدريب، في حين أن الإنجليزية تعامل هذين المفهومين كنقيضين (والاستثناءات من تخصصات بعينها تتمثل في التدريب القانوني والطبي). وسأستخدم، لاحقًا في هذا الفصل، عبارة «التنمية المهنية» لتقابل Ausbildung.

وعــادة ما يترجم المفهــوم الثانــي Akademische Freiheit «الحرية الأكاديمية»، وهــو يختلف في جوهره عن المفهوم الإنجليــزي، ذلك أن العلاقة بين الجامعات والدولة فــي ألمانيا، ومركز الطلاب في الجامعــات الألمانية، وهما يعودان إلى العصور الوسطى (انظر Cobban 1998) يختلفان اختلافًــا جذريًا عن نظيريهما الإنجليزيين (1998). ففي داخل كل جامعة في ألمانيا ينطبق مفهوم الحرية الأكاديمية دائمًا على تعلم الطلاب (Lernfreiheit) وتدريــس المعلمين كذلــك (Lehrfreiheit)، أمــا العلاقة مع الدولة، فالجامعات تمثلهــا شخصيات علمية لا مؤسسية. ومن ثم، فحتى عهد قريب، وحتى الآن إلــى حد ما، يستطيــع الأساتذة كأفراد ممارســة، وغالبًا إساءة ممارســة، قدر كبير من الحريــة الأكاديمية. وبمــوازاة ذلك، أنشــات الدولة نمطًا من الدعــم للجامعات، شملته بحمايــة دستورية يكون (Elton and Lucas 2004) على الدولة بموجبه دعم الجامعات في عملها الأكاديمي والثقافي العام.

ويختلــف هذا كله اختلافًا كبيرًا عن الموقف في العالم المتحدث بالإنجليزية حيث الحرية الأكاديمية تكاد تكون بلا حماية من الضغوط المالية. كما أن مفهوم Lernfreiheit، الذي يشمل الحريات للطلاب في التحويل بين المسارات الدراسية وفي الرسوب، غريب تمامًــا على النظــام الجامعــي البريطاني الــذي تتصاعد فيــه الرقابة، وتضيــق داخليًا

وخارجيًا. وحتى مفهوم الثقافة (المعرفة) scholarship أي Wissenschaft بوصفه عنصرًا جوهريًّا في الجامعة لم يدخل إلا قريبًا على يد إلتون (1986a) برغم خطورة ادعاءات السبق، ثم قام بوير (1990) بتوسيعه. وقدم الأخير فكرة أنواع المعرفة، برغم أن أنواعه (الأربعة) لم ترتبط بمجالات تخصصية، بل هي في الاكتشاف والتطبيق والدمج والتدريس. وليس من السهل إيجاد منطق مقنع لجمع هذه الأشياء في قائمة، وهي بطبيعتها تقسيمية، كما أن هناك آخرين اقترحوا أشكالاً إضافية من المعرفة scholarship (منهم Brew 1999 و Elton 2003). وقد تشمل أنواع المعرفة الإضافية ما يرتبط بالحكم (التقييم والقياس) والإدارة بنوعيها التنفيذي والتوجيهي، وكلاهما أقرب إلى الاتحاد منهما إلى الانفصال. ويمكن لهذا الأسلوب في التفكير أن يتواصل ويصل إلى حد تأكيد أن كل الأنشطة داخل الجامعة لا بد أن تتأثر بالثقافة. وهنا يمكن لهذه المفردة أن تسترد الدلالة الألمانية الجامعة التي تتيحها كلمة Wissenschaft.

وأخيرًا، أعترف بأني هنا أقارن بين النظام البريطاني كما هو قائم، والنظام الألماني كما يجب أن يكون. أما الحقائق الواقعة في النظام الألماني، فتقصر عن بلوغ مثلها العليا كما هو الحال في بريطانيا، ولكن ليس بالطريقة نفسها (انظر مثلاً Hunt 2004). ولكن في تتبعنا لأفكار همبولد فإننا نتعامل مع مثل عليا، ومن هذه المثل نتعلم.

فكرة همبولد المحورية

كانت فكرة همبولد المحورية (Humboldt 1970) هي أنه في التعليم والبحث "ينبغي على الجامعة أن ترى التعليم دائمًا مكونًا من مشكلات لم تحل تمامًا، ومن ثم فهو أسلوب البحث دائمًا. وينطبق هذا على كل من البحث والتدريس. فليس البحث الروتيني، ولا التعليم شبه المدرسي (verschult) يناسبان السياق الجامعي. وقد أدت هذه الفكرة إلى انتعاش واسع للبحث في المئة وخمسين سنة اللاحقة، ولكن تأثيرها كان أقل على التعليم، الذي كان قوامه الأساسي المحاضرات وحصص توجيه المعلمين، وحصص معملية إذا اقتضى الأمر (وهي بالألمانية على التوالي ,Vorlesung, Seminar

Praktikum) ولكـن فصول التوجيه في أحسن أحوالها (Paulson 1908) كانت تختلف اختلافًا كبيرًا، وأكثر نضجًا من فصول التوجيه الإنجليزية.

لم يحدث تغير حقيقي في الاتجاه نحو التدريس إلا في الثلاثين سنة الأخيرة، وعلى نطـاق واسع في العالـم الأنجلو ساكسوني مع تأثير مفاهيم «الثقافة» على التعليم - النوع الرابع من «المعرفة» عند بوير - وأدت إلى ظهور ثقافة علمية للتدريس والتعلم والتقييم. وقد ظهرت نتائج هذا باطراد في التعلم، وليس التدريس، إذ صار في موقع مركزي، وفي حدوث تحول من التعلم المتمركز حول الطالب عمومًا (انظر مثلاً Biggs 1999) وبعض الابتكارات في المنهج مثل التعلم القائم على المشكلات بوجه خاص (انظر مثلاً Savin-Baden 2000). وربمـا يكـون هـذا التحول الأخير هـو الأقرب اليوم لمثـال همبولد عن التعلـم «بأسلوب البحث» Forschendes Lernen ومظاهره شديدة التباين الموجودة في تخصصـات بالغة الاختلاف تدلل جليًا على أهميـة العنصر التخصصي في هذا النمط التعليمي وغيره من الأنماط الابتكارية، كما يذكر هيلي في الفصل الخامس.

ما الذي ينطوي عليه التعلم بأسلوب البحث؟

مـن ألصق صفـات البحث أنه ينبت فـي عقول الباحثين، وعلى هـذا النحو فالتعلم بأسلـوب البحث لا بـد أن ينبت في عقول المتعلمين. فهذا التعلم نشط، وتساؤلي بطريقة نـادرًا ما يعرفها التعلم التقليدي الـذي يستجيب فيه المتعلمون في الغالب لمدخلات من المعلميـن. وهكذا، يتمثل الدور الحيوي للمعلمين في فهـم تعليمي لكيفية تيسيرهم لهذا النوع من التعلم التساؤلي. وهذا عبارة عن ثقافة التدريس والتعلم.

وعلـى ذلك فإنني أرى أن التعلم بأسلوب البحـث ينشأ في عقل المتعلم ارتباطًا بين التدريس والبحث. وبموازاة ذلك، فإن ثقافة التدريس والتعلم - وقوامه فهم عميق ومتأثر بالنخـب من جانب المعلم المسؤول عن عمليات التعلم الطلابية - يمكن اعتبارها وسيلة تحقيـق التعلم المدفوع بالتسـاؤل من قبل الطالب. هاتان العمليتـان المتوازيتان تمثلان جوهر رابطة التدريس والبحث.

أشكال أخرى من رابطة البحث والتدريس

لا بـد مـن الاعتراف بأن وصفـة همبولد الخاصـة «بالتعلم بأسلـوب البحث» ليست الوحيدة التي يعرف عنها عمومًا طرح رابطة بين البحث والتدريس، برغم أنها تكاد تكون الوحيـدة المتعلقة بالمتعلم، وتخترق المنهج كله. ومـن الأشكال الأخرى تعلم نتائج البحث، وتعلم إجراء البحث.

تتسـم أول صـور التعلـم بإجراء البحث بتاريـخ طويل كما أنه يستثيـر دافعية عالية لـدى الطلاب، لا سيما إذا كان البحث يقوم به معلمـو الطلاب (انظر Hodgson 1984 عـن تقمصـص الخبرة). ولكنها لا تتيح إلا قدرًا محدودًا من تواصل البحث بالتدريس. أما الصـورة الثانيـة من صور التعلم بإجراء البحث، فمن المؤكـد أن أصلها برنامج الفرص البحثية لطـلاب الجامعة (UROP) في MIT بالولايات المتحـدة في أواخر الستينيات مـن القرن العشرين، ومنها استوردتهـا بريطانيا، كما فعلت إمبريال كوليدج بلندن. فقد لوحـظ على الفور في MIT أن UROP ليسـ مناسبًا لأغلب الطلاب في السنوات الأولى في الجامعة، وتم قصره في بريطانيا في الأساس على عمل المشروع في السنة النهائية. ويمكـن لهذيـن الشكلين أن يعززا تواصـل التدريس والبحث، ولكنهمـا لا ينشئان الصلة وحدهما. ولا يحقق ذلك سوى «التعلم بأسلوب البحث».

لماذا التعليم بأسلوب البحث Forschendes Lernen؟

أرسـى همبولد التعليم بأسلوب البحث كمبـدأ، ولكنه لم يقدم أي تبريرات جوهرية لاتباعه. وقد ظهرت مثل هذه التبريرات على المستوى المدرسي في مدد متلاحقة، مثلما فعـل كومينيوس (Murphy 1995) و ديوي (Dewey 1917) والأمر يستحق الاستشهاد بالأول (Comenius 1910):

> *إن التعليـم الـذي سيقدم لن يكـون زائفًا بل حقيقيًا، ولـن يكون سطحيًا بـل شامـلاً: معنى ذلك أن الحيوان العاقـل، أي الإنسان، لن ينقاد لعقول غيـره من البشـر، بل بعقله، لن يتوقـف عند قـراءة رأي الآخرين، وفهم مقصدهـم، أو استظهار آرائهم وتكرارهـا، بل سيتوغل بنفسه إلى جذور الأشياء ويكتسب عادة الفهم الأصيل، والاستفادة بما يتعلم.*

مـن الملاحظات الآسـرة أن الفعل «يتعلم» في اللغـات السلوفاكية - كان كومينوس تشيكيًا -معناه الحرفي «يعلم نفسه»، فمثلاً الكلمة التشيكية للفعل «يعلم» هي uciti وكلمة يتعلـم هـي uciti se. ولا بد من شكر جين روبرتسـون (اتصال شخصي 2004) لتنبيهي إلى أنه في اللغة الماورية تستخدم كلمة واحدة للتعبير عن المعنيين، وهي ako.

وعلـى المستوى الجامعـي يتساءل أوجبـورن (Ogborn 1977) "ألا ينبغي أن تزيد الفرصـ التي يظهر فيها العلـم بوصفه شيئًا يفعله البشر، وذلك عن طريق إتاحة المزيد مـن التواصـل الإيجابي مع من يقومون بـه". وربما كان أوجبورن هـو الأول في بريطانيا الـذي يدعو إلـى «التعلم بأسلوب البحث». إن ما يجمع كل الراغبين في إيجاد الصلة بين التدريس والبحث هو اهتمام بالتعليم الخبري، والبداية من موقع الطالب (أغلب المعلمين يزعمون أنهم يفعلون ذلك ولكن كم منهم يفعل ذلك بحق؟)، ومركزية الطالب في عملية التعلم. وفي الحالات القصوى، يؤدي هذا الأسلوب إلى مسار يتوقع فيه من الطالب إعادة اكتشاف المعرفة بنفسه، كما يبدو أن منهج نوفيلد العلمي قد حاول ذلك أحيانًا.

مـن الجوانـب المهمة في فكـرة "البداية مـن موقع الطالـب" في السعـي لتحقيق "التعلم بأسلوب البحث" إدراك أن الطلاب في المعتاد أقل تعقيدًا في التعامل مع مجال التخصصـ مـن معلميهـم؛ وأن كل تعليم جيد هو شـكل من أشكال الترجمـة - في هذه الحالـة من مستوى المعلم إلى مستوى المتعلم. وشأن كل ترجمة - في هذه الحالة ليست بيـن لغـات وإنما بين مستويات مـن التعقيد - سيحـدث حتمًا قدرًا مـن الخسارة وقدرًا مـن التشويـه (Elton 2001a). وتحتاج هذه النقطة إلى الاهتمام في ضوء حالات كثيرة ثبـت فيها أن الأكاديميين، بعد اقتناعهم بأهمية التعلم المتمركز حول الطالب، غالبًا ما ينقلـون خبرتهم حسب مستوى تعلمهم وليسـ مستوى تعلم طلابهم. ويقع هذا الخطأ في التدريسـ التقليدي الشامل (انظـر مناقشة تعليم منديلف لاحقًا)، وفـي النتائج العامة مـن التعليم الموجه توجيهًا كامـلاً إلى مجال تخصصي واحد، والـذي يفتقر إلى الفهم التربوي.

الحاجة إلى الابتكار

أغلب التعليم الجامعي الحالي لا يبدأ من حيث يوجد الطالب أو - في أحسن الاحوال- يبدأ من موقع أفضل الطلاب. وهذا يثير قضية إمكانية أن تقدم أي دراسة لأفضل الممارسات الحالية دليلاً يثبت وجود رابطة بين البحث والتدريس. ومن ثم فإن تجربة التعلم القائم على المشكلات ومثيلاتها من التجارب قد تشير إلى أن تحويل أمل إثبات الرابطة بين البحث والتدريس في التعليم التقليدي إلى واقع يلزمه الابتكار، أي عدم الاكتفاء باستخدام الطرق الموجودة استخدامًا أفضل، بل استخدام طرق أفضل منها (Elton 2001a).

يشير البحث والنظر السليم إلى أن التعليم بأسلوب بحثي سيتخذ أشكالاً مختلفة مع التخصصات المختلفة، أما الرابطة بينهما فيمكن أن يوجدها مفهوم "العشق الفكري" (انظر الفصل السابع)، الذي يقوم عليه ادعاء الأكاديميين بحب مادتهم. ولكن الفعل «يدرِّس»/«يعلّم» teach من الأفعال القليلة في الإنجليزية الذي يتعدى لمفعولين، فالمعلم يعلم/يدرِّس مادة للطالب/يعلم/يدرِّس الطالب مادة. ومن ثم فهناك حب أكاديمي - وهو حب التلاميذ. وكلاهما فيما أرى مشروع؛ فالمعلم الجيد يحبهما بطريقين مختلفين، الحب التخصصي والحب التعليمي (Elton 2000 b). وبرغم أنني لا أستطيع قبول نقد هذا الرأي الذي قدمه رولاند (1998) ويقول فيه: "يصير المعلمون خبراء في الحب دون أن يكون لهم محبوب، أو أساتذة ليس لديهم ما يتأستذون"، فإن كلامه يجب أن يكون تحذيرًا دائمًا لكل الأكاديميين الذين يأخذون التعليم مأخذ الجد.

التقليدية الأكاديمية

من السهل القول: إن الأكاديميين في بريطانيا أو ألمانيا حتى وقت قريب، وربما حتى الآن، لا يأخذون التعليم مأخذ الجد، ولكن من الصعب إثباته، ذلك أن البحث لم يكن ميسرًا في مناخ يقبل فيه كجزء من الحرية الأكاديمية أن يراقب أحد تدريس زميل له، ناهيك عن أن يتدخل فيه، وبرغم أنني لا أملك دليلاً بحثيًا عن التدريس التقليدي؛ فكل الطلاب يعرفون دائمًا أن التدريس التقليدي يمكن أن يكون غير متساوٍ بدرجة كبيرة، من

درجة رائع حتى درجة فظيع، ولكن هذا ما تعجز عن معرفته وكالة توكيد الجودة، ويظهر ذلـك أحيانًا، كما في توبن (Tobin 1996). وكذلك هنـاك شهادة لورد أشبي (1985) القديمة التي تؤيد ذلك:

> *درّسـت في الجامعات سنوات طويلة. وكنت أفترض، كأغلب الأكاديميين، أن التأهيل الوحيد الذي أحتاجه هو الخبرة بالعلم الذي أدرسه (وهو علم الأحيـاء). وقد طاف بذهني أن مسألة كيـف أدرّس قد تكون علمًا بذاته، ولكننـي لم أشغل نفسي بذلك قـط. وقد صممت آلاف الأوراق الامتحانية دون أن أفكـر فيما يمكن أن تعلمه لي هـذه الأوراق الامتحانية عن أهليتي كمعلم وممتحن.*

التنمية المهنية

هل يمكـن أن يكون هذا الفقر المهني الواضح في أنشطـة الأكاديمي الكثيرة نتيجة الغيـاب الكامل، حتى مدة قريبة، للتنميـة المهنية في أي نشاط أكاديمي خلاف البحث؟ وحتـى الآن، فإن تنميـة الهيئة الأكاديمية فـي مجال التدريس يقتصر علـى تدريب أولي علـى ما يمكن وصفه بمستوى الحرفة، برغم أن البحـث الحديث (Gibbs and Coffey 2004) قـد أثبت أن هذا المستوى البسيط أفضل كثيرًا من غياب التدريب تمامًا. وتبين أليسون فيبس (الفصل العاشر) ما يمكن إنجازه مع طلاب الدراسات العليا. وفيما يتعلق بـالإدارة، فإن «مؤسسة قيادات التعليم العالي» في المملكة المتحدة، التي نشأت مؤخرًا، لا يتوقـع منها النجاح في إنتاج مسـارات تنموية ذات ثقل. ومع ذلك فالجامعات مستعدة لتوفير التنمية المهنية لكل أنواع المهن (غير الأكاديمية). وكما عرفت من منشور داخلي يخصـ «يونيفيرستي كوليدج لندن» عنوانه «التنمية المهنية المستمرة - سياسة الكلية»، فإن المنشور شمل تقديم تنمية مهنية مستمرة CPD لكل المهن عدا الأكاديمية، وهيئة الكلية نفسها، بالطبع، خارج الإطار.

ربمـا كان غياب الوعي بالـذات بين الأكاديميـين التقليديين فيمـا يخص تنميتهم المهنيـة هـو المسؤول - جزئيًـا على الأقل - عـن «مقولة» العلاقة التلقائيـة بين البحث

والتدريس (يناقشها هيوز في الفصل الأول ضمن عدد من المقولات). ونجد تفسيرًا محتملاً آخر في صورة الطلاب الجالسين عند أقدام باحثين أكاديميين كبار ومنهم مندليف، الذي كان تدريسه يتسم بتميز تصفه الموسوعة البريطانية (Encyclopedia Britanica 1929) كالآتي:

> *كان مندليف من أعظم معلمي عصره، وكانت قاعة محاضراته تعج دائمًا بالطلاب، "كثير منهم، للأسف لم يكن يستطيع متابعة مندليف"، كما يقول أحدهم. أما القليلون ممن استطاعوا ذلك فقد وجدوا فيه استثارة للعقل ودرسًا في التفكير العلمي، كانت بالتأكيد تحدث آثارًا عميقة في تطورهم."*

الواضح من هذا الوصف أن مندليف، مثل كثير من معلمي الجامعة «الممتازين»، كان ناجحًا مع صفوة الطلاب فقط - أي أساتذة المستقبل. فهل تكون نتيجة هذا التوارث الرسولي السمة السائدة في المقولات التي يناقشها هيوز في الفصل الأول، أي أن طبيعة المنفعة المتبادلة للعلاقة تلقائية الفاعلية؟ إن أحد أبرز المعلمين «الممتازين» من هذا النوع، في القرن الماضي، كان ريتشارد فينمان، ولكنه كان يتمتع بنزاهة جعلته يدرك ويقبل أن ذلك «الامتياز» كان في حقيقته إخفاقًا (Feynman). وبالرجوع إلى مقولة جبون: "ليس للتدريس المباشر أثر يذكر، إلا أن يصادف عقولاً لامعة، لكنها لن تكون في حاجة إليه".

وتبدو الخلاصة الحتمية أن أغلب الأكاديميين يعدون عرض الأبحاث والقيام بها، في مجالهم التخصصي، الأنشطة الوحيدة التي ينبغي أن تعامل بحرفية، وهذه الأنشطة هي التي تمثل حرفيتهم، أما أي نشاط آخر يدخلون فيه في عملهم الجامعي فلا يلزم له منهج احترافي ملائم لهذا النشاط. ولا يعني ذلك أنهم لا يعاملون هذا النشاط بجدية، ولكنهم غالبًا ما يتعاملون معه كالهواة - بأفضل معنى لهذه الكلمة - وهذا بدوره يُنْشئ صور مقاومة لأي إشارة إلى كون التنمية المهنية مناسبة ومرغوبة لأي نشاط أكاديمي، باستثناء البحث الذي يرتبطون به. وهذه الرؤية التي لا تزال سائدة، تعبر عنها الفقرة المقتبسة من أشبي (1985) آنفًا، خير تعبير.

التنمية المهنية المتواصلة

استطاع معهد المملكة المتحدة للتعلم والتدريس في التعليم العالي – اسمه الآن أكاديمية التعليم العالي – أن يقنع كلاًّ من الحكومة والجامعات بأن الأكاديميين يحتاجون إلى تدريب أولي في التدريس، وقد صار هذا الآن جزءًا إجباريًا من المرحلة الاختبارية للمحاضرين الجدد في أغلب الجامعات البريطانية. وفوق ذلك، فبرغم أن جبس وكوفي (2004) أثبتا أن هذا التدريب مفيد، فما يزال أمر الحكم عليه على المستوى الجامعي غير مستقر، فهل يعادل مثلاً بسنة دراسية من مستوى البكالوريوس، ولا نقول: مستوى الماجستير، وهل يكون مقياس المعادلة مستوى المسار الدراسي أم مدته (Elton 2001b). كذلك فثمة افتراض ضمني بأن الأكاديميين الكبار لا يحتاجون هذه التنمية المهنية. والحقيقة أن أغلبهم يحتاجونها، فمن النادر أن يتاح للأكاديميين التفكير في أسلوب تدريسهم أو يطلبوا تقييمه. إن مقولة: "أنا أدرس منذ عشرين عامًا" قد لا يتعدى معناها كثيرًا مقولة: "لقد درّست عامًا واحدًا وكررته عشرين مرة".

ومن المشكلات الحاضرة في تنمية الهيئة الأكاديمية ذلك التوتر بين ما هو عام، وما هو تخصصي في التنمية المهنية الأولية والمستمرة. فأغلب الدورات التدريبية تتسم بالعمومية الكاسحة، بينما ترتبط النتيجة التطبيقية بالتخصص. مع ذلك، فهناك سبل لحل هذه المشكلة. فالدورة غير الإجبارية القائمة حاليًا بجامعة أوكسفورد تتبع نموذج العمل البحثي، فكل مشارك في الدورة يربط أحد المدخلات العامة بالممارسة التخصصية، بما في ذلك التفكير التأملي والتطوير. ويمكن لهذا النموذج أن يتسع ليشمل مستوى الماجستير (انظر مثلاً Stefani and Elton 2002) للراغبين في أن يكونوا معلمين لزملائهم الأكاديميين. وهناك نموذج بديل اقترحه إلتون (1987) ويستخدم في "مبادرة الاستثمار في التعليم العالي" (Wright 1992). وهو يقوم على وجود هيئة تدريس ذات تخصص علمي دقيق وملتزمة تربويًا داخل الأقسام التي تعمل بالاشتراك مع وحدة نوعية مركزية في تدريب وتنمية هيئات أكاديمية أخرى. وبينما يكون اندماج العام والتخصص داخل عقل الأكاديميين كأفراد في النموذج الأول، ففي النموذج الثاني تكون نتيجة ترتيبات مؤسسية مناسبة.

وأيًّا كان النموذج المستخدم فإن تنمية الاتجاه العلمي نحو التدريس والتعلم من شأنه أن يؤدي إلى نشأة مجال معرفي في التدريس والتعلم، ومن ثم فلا بد له أن يكون عنصرًا جوهريًّا في تنمية الهيئة الأكاديمية. ما معنى ذلك؟ هذا ما يناقشه الجزء الأخير من الفصل.

التميز المهني وArete

يصعب تعريف التميز، كما خلص بيرسيج من مدة طويلة (1974). ولكنه في النهاية اكتشفه فيما سماه الإغريق Arete، بمعنى ثمرة واجب الفرد تجاه نفسه (انظر Vassallo 2004). في أي مهنة (Elton 1986b) Arete يعد أريتي هو واجب الفرد أن يحافظ على المقاييس المهنية، وبالنسبة للأكاديميين، فإن هذه المقاييس هي في المقام الأول مقاييس المعرفة. ولكنها تشمل كذلك مقاييس واجب الأكاديمية تجاه من تخدمهم، أي واجب تقييم عمل أعضائها، وعند الضرورة، فرض النظام على من ينخفض عملهم بصورة كبيرة عن هذه المقاييس (وهي أمور يجنح المجتمع الأكاديمي إلى تجاهلها). ولكن ذلك لا يبدو غريبًا على المجلس الطبي العام، الذي أدرك بدوره حاليًا أن الثقة الممنوحة ضمنًا والمجسدة في الاعتماد المطلق على الضمير المهني، لا يمكن أن تكون مطلقة، ولكن استبدال المساءلة بالضمير المهني، كما يزيد الاتجاه نحو ذلك في كل المهن، هو آخر الخيارات (O«Neill 2002). فالمطلوب هو ما سماه يورك (York 1994) بالثقة الحذرة، التي تحل محل الثقة المطلقة، ويعني ذلك وجود دليل مراجعة لتلك الحالات الفردية التي تبدو الثقة فيها غير حاضرة.

عند مناقشة مفاهيم المهنة والمهنية، من الجدير بالذكر هنا أيضًا أنهما مصطلحان لا ترجمة لهما في الألمانية، فكلمة Beruf تطبيق على المهنة والصنعة، فاللغة الألمانية تفتقر إلى التمييز الطبقي بين «المهنة» و «الحرفة».

العلاقات بين الشخصية

يضع أغلب الأكاديميين حب المادة قبل حب الطالب، وربما يكون من عواقب ذلك حدوث ضمور عام أكبر في العلاقات بين الشخصية. ربما يوجد حد لقدرة الفرد على

توجيه مشاعره، ولكن اللافت للنظر أن غياب «حب الطالب» لدى أغلب الأكاديميين يكون مقصـورًا على طلاب البكالوريوس. ولكنهم يتصرفون على نحو مختلف تمامًا في منطقة عملهـم حيث يتكامـل التدريس والبحث تكاملاً واضحًا، وذلك فـي الإشراف على طلاب البحث، حيث تكون العلاقات في الغالب شخصية تمامًا.

ربمـا كانت زيـادة الأعداد هي مـا يصعب عملية مـد هذه العلاقة بيـن الشخصية إلـى طلاب البكالوريوس، ولكن الجدير بالذكر أن النسـب تختلف في كل مناطق التعليم الأخـرى، حيث يكون التدريس هو الغالب، أي في التعليم المدرسي وتعليم الكبار. وبرغم أن هـذه المناطـق لا ترتبط في المعتاد بالبحـث مباشرة، فهي ترى رابطـة بين «كيفية» التدريس و «موضوعه»، والأثر المفيد للحفاظ على التوازن بينهما.

دور الابتكار في إرساء الصلة بين التدريس والبحث

كان مـن الحتمي أن تقوم الأبحاث التي عن الوجـود المحتمل للعلاقة بين التدريس والبحـث على تحسين الممارسات القائمة. ولكن يزيد فرص وجود علاقة من النوع الذي يصفه مبـدأ همبولد «بالتعليم بأسلوب البحث» تتضاءل فـي الممارسات الحالية، ولا بد مـن تهيئـة الظروف لوجود علاقة قويـة. وفي هذه الحالة، ربما لا تسفـر التحسينات في الأنظمـة القائمة عن ميلاد هذه الرابطة. فالواجب حاليًـا هو الابتكار، ودون الابتكار لن يجد البحث في الممارسات القائمة ذلك الأثر التحسيني المنشود (Elton 2002).

وهـذا هـو الدرس مـن وراء تنمية الممارسـات الابتكارية، مثل التعلـم القائم على التقصي (Kahn and Rourke (eds.) 2003) ويعد التعليم القائم على المشكلات حالة خاصة فيه. فهذه أشكال من التعليم تدفعها عملية استقصاء، وليس تراكماً معرفيًّا. ومن ثـم، تطبق مبدأ همبولد للتعليـم بأسلوب البحث، بطريقة نادرًا مـا طبقت قبل ذلك. ما يمكـن تعلمه من هـذه التجربة هـو أن كل التحسينات يمكن أن توجه نحـو الاعتماد على تقييـم الممارسـة الحالية، وقد تحتاج إلى قفـزة إبداعية من النوع الحاضـر تلقائيًا عند مجرد تطبيق أي فكرة متقدمة.

إن الاختلافات بين مثل هذه الممارسات الابتكارية وممارسات التدريس التقليدي، تتعلق بكافة جوانب المنهج، مع إعداد كل من المعلمين والطلاب لمثل هذا المنهج، وبالطبع مع اختلافات إيبستمولوجية جوهرية، وكذلك أخلاقية. هذا الأمر يجعل من الصعب عمل مقارنات مباشرة بين الاثنين، ومن الضروري ذكر هذا الأمر في المناخ الحالي الذي يتسم «بالممارسة القائمة على الدليل»، التي تقارن بين الفاعلية النسبية «للمعالجات» المختلفة - في حالتنا الاتجاهات المختلفة جوهريًا نحو المنهج - وكأن "الممارسة القائمة على الدليل" ليست أقل تعقيدًا من استخدام دواء مسكن بدلاً من دواء حقيقي. ومن ثم تستغرق هيئة المحلفين وقتًا طويلاً في التداول حتى تصل إلى حكم.

ولا بد كذلك من الإقرار بأن التحسينات الحالية قد بدأت في الأساس لجعل التدريس أقرب شبهًا بالبحث، ولم يحدث شيء يذكر يجعل البحث يشبه التدريس. و لا نزال في بداية تحول من شأنه أن يجعل النشاطين وجهين للتعلم (Brew and Boud 1995a).

ماذا عن إعادة تشكيل الجامعة؟

الجامعة في مجملها تقليدية، ولكن من الممكن إقناعها بالتغير مع تغير الظروف. أما تغيرات الماضي، فكانت تنظيمية في الأساس؛ وأما تغيرات الممارسات الأكاديمية، فهي شديدة الندرة. والتغير الذي اهتم به هذا الفصل يرتبط بالتعلم والممارسة التدريسية، من خلال صلة بين التعلم والبحث قائمة على المعرفة التعليمية. والمرجو أن تحدث هذه الصلة تأثيرًا على البحث (Elton 1986a) ولكن هذه النقطة لم تناقش. يكمن أصل التغيير في مفهوم التعليم بأسلوب البحث، كما تمت الدعوة له في ظروف مختلفة تمامًا منذ قرابة مائتي عام. فهل لا يزال لهذا المفهوم أي قوة، وإذا كان الأمر كذلك، وهل هو المفهوم الصائب الذي نبني عليه جامعة القرن الواحد والعشرين؟ وهل التراث والتجربة الألمانية لا تزال مجدية؟ في عام 1810 كانت الجامعات للنخبة، وكان مفهوم التعليم بأسلوب البحث مفهومًا نخبويًا، فهل يصلح لجامعة اليوم العامة، حيث تفوق نسبة الطلاب 50% من عدد السكان، والتعليم يبدو في الأساس عملية لإعداد الطلاب لسوق العمل والبحث متخصص إلى درجة أن داخل التخصص الواحد، ربما لا

يـكاد يجد الباحثون مـا يقولونه لبعضهم؟ فهل يمكن استخدام القاعدة العلمية نفسها أو قاعـد مختلفة في التدريس والبحث لبـث الحماس الذي بدا وكأنه جفَّ من الأكاديميين؟ ربمـا يكون هذا الاحتمـال الأخير هو السمة الوحيدة في جامعات اليـوم التي يتفق عليها التقليديـون والمجـددون معًا. إننـي أبحث عن مجال المعرفة فـي التدريس وفي البحث، وبالتحديد في الصلة بين التدريس والبحث؛ حتى نحيي التجانس الذي من دونه قد تموت الجامعـات. ولكـن ما هي هذه «المعرفة» وهل تكمن في مفهـوم «التعلم»؟ من اللافت أن السـؤال ليس على رأس الأجندة التي قبلت التعليم بأسلـوب البحث بوصفه أمرًا جوهريًّا منذ مدة طويلة. ولكنه مفهوم جديد في الدول الأنجلو ساكسونية، فإيانا أن نقتله بمجادلة حـول تعريفـه، وبدلاً من ذلك فلنشرع فـي تطبيقه. فخير الأشياء فـي حياتنا لا يحيطها تعريف دقيق؛ وهل استطاع أحد أن يعرّف «الحب»؟

شكر

الشكـر واجب لكل من ليديا هارتويج وجين روبرتسون، فقد حفزتا تفكيري، والشكر كذلك لإرشاد المحرر الذي يبدو أحيانًا أنه يعرف ما أردت أن أقوله أكثر مني.

8



أنشر أو أحتفي

عرض رسالة في المساحات البحثية أو بينها

كاثلين نولان

مقدمة

قالت لي إحدى الزميلات بحماس، وهي تعيد لي رسالتي للدكتوراه في ندوة قريبة: "بها شيء يهم الجميع... حتى والداي استمتعا بها." كانت تلك الزميلة تضع الرسالة تلقائيًّا على طاولة القهوة كلما فرغت من قراءة جزء منها، وفي تلك الأوقات كان كثير من أفراد أسرتها يأخذونها من باب الفضول، منجذبين إليها في أول الأمر بما فيها من ألوان وصور وقصائد وتصميمات طريفة في طريقة طباعة النص. وما إن بدؤوا قراءة جزء منها، حتى تجذبهم حكايات المشاركين الشخصية، و«نشرات مجموعة التركيز» والتصميمات التصويرية للنص، وغيرها من طرق الإخراج. لم يكن من أهداف كتابتي لرسالة الدكتوراه إنتاج كتاب مُسَلٍّ، مع ذلك كنت طوال عملية البحث واعية تمامًا بجمهوري المحتمل، وجمهوري المفضل؛ فالنص الذي يخاطب الجميع على نحو ما، من منظوري الشخصي، منتج أفضل من نص قابع فوق رفوف المكتبات.

ومن مقاصد هذا الفصل استكشاف الصلات بين البحث والتعلم والمعرفة، وبالتحديد الكلام عن البحث بوصفه فعل معرفة كما أنه فعل تعلم. ولتحقيق ذلك يتم طرح أسئلة ترتبط بالأهداف العامة للبحث التربوي الأكاديمي ونسعى لاستكشافها؛ ومنها: هل توجد مساحة للبحث الأكاديمي الذي يخاطب الجميع؟ ولأي مدى يعد البحث والتدريس (والتعلم) عوالم منفصلة ولكنها متوازية؟ وبالمقابل، إلى أي مدى يمكن أن يعكس البحث عمليات التعلم؟

ولمعالجــة هــذه الأسئلة، كتبت هــذا الفصل في سيــاق بحثي الحديــث، وهو رسالتي للدكتوراه في التربية (Nolan 2001). وفي ذلك البحث تمت دراسة خبرات تعلم لمدرسين مــا قبل الخدمة في المرحلة الابتدائية في مادتي الرياضيــات والعلوم؛ بغرض الوصول إلى فهــم أكبر لأثر هذه الخبرات فــي تشكيل تصوراتهم على فعل المعرفــة وما يعدونه معرفة، ومعنــى أن «يعرف» المرء (في) مادتي الرياضيات والعلــوم. يقدم نص بحثي هذا ويناقش حكايات عديدة مختلفة عن خبرة الإقصاء من مجتمعات الرياضيات والعلوم، ويتم ذلك من خلال تقديم قصص المشاركين المعاشة في صورة نص «مشكالي» (Nolan 2001) ويمكن القول: إن النص «المشكالي» صورة من صور النص «الاستعراضي»، وهو مصطلح يستخدم في الأبحاث الكيفية ذات القاعدة المرتبطة بالفنون (Barone and Eisner 1997).

كان أحــد أهــداف رسالتي التــي تستكشف كيف عاش المشاركــون في البحث خبرة التعلــم في مواضيــع المادة الدراسية تلك هــو استخدام النص «المشكالــي» لتصور (أو تصوير) إمكانات أخرى لتدريس الرياضيات والعلوم. لم تكن رغبتي مقصورة على كتابة نص البحث «عن» طرق مختلفة للتعلم والمعرفة (في) الرياضيات والعلوم، بل كتابة نص البحث «من خلال» طرق مختلفة للتعلم والمعرفة. أما دلالة اختيار «من خلال» أو استبعاد «عــن» فهو ما يبــرز الصلات الوثيقة بيــن البحث والتعلم والمعرفة، ممــا يطرح نقلة في النموذج المعرفي لفهم وتحقيق إمكانات نص استعراضي.

المشكال kaleidoscope

اســم أداة اخترعها ســير ديفيد بروستر تحوي قطعًا متحركــة من الزجاج الملون وغــيره، وأسطحًــا عاكسة مرتبة، بحيث تظهــر محتوياتها أشــكالاً هندسية جميلة ولا نهائية مختلفة الألوان، عندما تتغير أوضاعها. (معجم ويبستر المنقح المختصر).

النص المشكالي Kaleidoscopic text

قطــع متحركــة من النصوص والصــور والقصائد وغيرها، وقطــع انعكاسية مرتبة بحيث إذا تغيرت أوضاعها (الخبرة الحياتية والرؤى) تعكس محتوياتها في مجموعة لا نهائية من الطرق الجميلة للمعرفة والفهم، وقد استخدمتها نولان كثيرًا (2001).

سأناقش في هذا الفصل كيف أنجزت رسالتي، وكيف يفتح هذا العرض مساحة لإعادة التفكير في الصلات بين البحث والتعلم. وفي المناقشة اللاحقة سأنتقل بين الموضوعات التي يوحي بها عنوان الفصل، وهي بالتحديد معنى «عرض رسالة»، والتوترات المرتبطة أصلاً بعرضها في/بين المساحات البحثية، وأخيرًا كيف نعيد صياغة التعبير الأكاديمي المألوف «أنشر أو أحتفي» لتكون «أنشر أو أحتفي»، فهو أكثر تعبيرًا عن المعنى المراد في سياق نص بحثي استعراضي.

> *التعلم رحلة تغير شخصي لها وجهات كثيرة لا أستطيع أن أكون راويها. بل إني منغمس في جو من الحركة تتغير أفكاري، حتى في اللحظة التي أكتب فيها.*

إنجاز رسالة

بدأ الفصل بقصة موجزة، وكان وجه الدهشة عندي في تعبير زميلتي عن أن النص البحثي الأكاديمي يمكن أن يحوي "شيئًا لكل الناس". فإن تعبيرًا كهذا يبين أن البحث يمكن أن يكون في المتناول، وأن يحمل معاني على المستوى الشخصي. فالتدريس والتعلم من الخبرات التي يعيشها الناس جميعًا. ولكن البحث في التعليم/ التدريس والتعلم يظل بوجه عام مقصورًا على الدوائر الأكاديمية، في حين تجاهد النظرية ويجاهد التطبيق؛ ليغذي أحدهما الآخر بطرق مثمرة.

إن البحث والتدريس والتعلم عمليات غير منتظمة ومعقدة، مع ذلك، عندما يلقي المرء نظرة على الدوريات الأكاديمية، لا يجد إلا القليل من عدم الانتظام هذا، فإذا كانت «العمليات» غير منتظمة ومعقدة، فلماذا يظهر المنتج البحثي في الأغلب في شكل نص مرتب ومنتظم (وغالبًا في صورة مستوية)؟ ربما كانت خير إجابة لهذا التساؤل هي زعم كود (Code 1991) بأن "التحليلات النظيفة المرتبة تلقى تقديرًا أفضل من القصص الثرية متعددة الجوانب غير المنتظمة، غير محسومة الدلالة" (p. 169).

إذا كان ذلك هو تعريف الممارسة النصية بعد الحداثية، فإن هذا النص الـذي أبدعته أقـرب إلى التقليدية مـن غيره، فليس به خـروج مغالٍ عن التراث الذي يستجويه (Lather 1991 p.10)

وأتمنـى أن أسلـط الضـوء علـى شرعيـة النصـ الاستعراضـي عن طريـق تفكيك الشرعيـة المرتبطة بمثل هذه الأشكال المنتظمة المرتبة. ولتحقيق ذلك سنعبّر صراحة عـن الصلات (والانقسامـات) بين البحث والتدريس والتعلم من خـلال إبراز التباينات والتناقضـات القائمـة. وتمثل إشارة كـود (1991) إلى القصص الثريـة متعددة الأوجه غيـر المنتظمـة غيـر محسومة الدلالـة، مقدمة جيدة ملائمـة لنصـ استعراضي. وقد سبقـت الإشارة إلـى الخصائص البصريـة للنص الاستعراضي فـي المقدمة - الصور الفوتوغرافيـة والقصائد والألوان والأشكال النصية متعددة الطبقات. ولكن ما يمكن أن تراه العين فورًا، بعيدًا عن الخصائص البصرية، فإن النص الاستعراضي يعني أيضًا:

الشخصية

التصرف والعيش والكلام بطريقة أصيلة

محاولة الوجود في الحاضر في نص بحثي

ولا يعلي من شأن المنفعة على حساب العملية نفسها

تصور الحياة داخل الصندوق وخارجه.

يعرّف دنزن الإنجاز بأنه "فعل عام وطريقة في المعرفة وشكل من التأويل المتجسد" (p.185). أما عن إمكانات عرض نص بحثي، فيقول دنزن: "إذا كان العرض تأويلاً، فإن النصوصـ الاستعراضيـة لديها القدرة على انتقاد وتفكيك الـرؤى المسلم بها والمتعلقة بكيفية تقديم الخبرة المعاشة" (3-pp.182).

عرض محدود

قبـل أن نناقش جوانب محددة مـن رسالتي نفسها، من الضروري أن ننظر إلى عدد من القضايا التي تتسبب حاليًا في تحديد شكل النصوص البحثية وعرضها. يعرّف دنزن

«فـن التأويل» (1998:313) ويحـدد مرحلتين لفعل استيعاب ما تـم تعلمه بالاستقصاء (الكيفي: 1 من الميدان إلى النص «ثم» 2) من النص إلى القارئ. وبرغم أن دنزن يبين أن الكتابة والعمل الميداني لا ينفصلان، فإن التقسيم إلى مرحلتين «لا» يمثل عملية معقدة واعيـة بذاتها. "بوصفها سلسلة من التمثيلات المكتوبـة، فإن نصوص الباحث الميداني تنبـع من الخبرة الميدانية، من خلال أعمال وسيطـة، لأعمال لاحقة، وأخيرًا إلى النص البحثي، وهو العرض العام للخبرة الإثنوجرافية والقصصية" (Denzin and Lincoln 2000: 17). هـذا المقتطف من دنزن إشكالي؛ لأنـه يصور عملية مرتبة منتظمة. وهذه العمليـة بدورهـا تصور وكأنهـا تفضي إلى نص بحثـي نهائي، إذا أحسن بنـاؤه محا كل علامـة للعملية نفسهـا، ولكن عملية البحث (مـن الميدان إلى النص إلـى القارئ) هي عرض لا بد من إعادة عرضه في النص البحثي أو من خلاله. وعند الانتقال من الميدان إلى النص إلى القارئ، فإن طرق محو عملية الأداء تمنع رؤية المرء للعلاقات بين البحث والتدريس والتعلم. إن الانتقال من «الميدان» إلى «النص» إلى «القارئ» في الواقع يطمس الحـدود، وهو ليس بحركة علـى الإطلاق؛ بل هو مساحة مزدوجة (Aoki 2000; Nolan 2001). وعنـد مضاعفـة المساحة لا يشعر المرء بأنه مجبر علـى التمييز «إما» الميدان «أو» النصـ، بـل يجب أن يبقى فـي المساحة غير محددة الانتماء «لـكلٍ» من الميدان«و» النص. يصف ريتشاردسون (Richardson 1998) الكتابة بأنها طريقة للمعرفة:

> *برغـم أننا عادة ما نرى الكتابة من باب «الإخبار» عن العالم الاجتماعي، فليسـت الكتابة مجـرد نشاط اختتامي في نهاية مشـروع بحثي. فالكتابة أيضًـا طريقة «للمعرفة» – وسيلـة للاكتشاف والتحليل. وباستخدام طرق مختلفة في الكتابة، نكتشف جوانب جديدة في موضوعنا وعلاقتنا به. إن الشكل والمضمون لا ينفصلان (p.345).*

فـي عرضـ من الميدان إلى النص إلى القارئ يوجد وعي نقدي بأن المعنى لا يمكن أن يصـاغ إلا للذات؛ فالنص القصصي ينبغي أن يقـدم للقارئ فرصًا لمعايشة توتراته، بـدلاً من أن يغتصب الباحث مكانه ليحسم توتـرات النص البحثي وموضوعاته على نحو

مباشـر. "إن التفسيرات من صنـع البشر، ومن ثم من الممكن أن تقيَّم تقييمًا أفضل إذا فهـم المرء عملية صنعهـا" (Code 1991: 172). وإن تقديـم مناقشة موجزة لمفهوم «البنائية» يمكن أن يساعد على توضيح العلاقة المعقدة التي يراد إبرازها بين نص بحثي وتأويله، بين الباحث والقارئ.

البحث والتعلم بوصفهما مساحات بنائية

البنائية "رؤية إبستمولوجيـة لاكتساب المعرفة، تعطي الأولوية لإنشاء المعرفة لا على نقلها أو تسجيلا لمعلومات التي ينقلها الآخرون" (Applefield, Huber, and Moallem 2001: 37). وإن إبـراز الصـلات بين نظريـات المعرفة البنائية والعلاقـات بين البحث والتدريـس والتعلـم من شأنه أن يثبت أن المعرفة البحثية عمليـة بنائية كما يثبت أن تعلم الطالب عملية بنائية.

فـإذا عدنا للحظة إلى المعلم والطالب في ظروف الفصل الدراسي التقليدي، فإننا نجـد برونـر (Bruner 1986) "يصـف عملية التعليم بأنها «نقـل» للمعرفة والقيم «من قبـل» مـن يعرفـون إلى من يعرفون أقـل، ويعرفون مـا يعرفون بخبرة أقـل" (p. 123). وتنتقد أنجيلا برو أيضًا هذا المنهج النقلي، فتقول:

> *مسلمـة أساسيـة فـي المنهج القائم علـى المحاضرة هـي أن من يعرف يسلم المعرفة إلى من لا يعرفون. ويعد المتعلم مكتسبًا لقدر من المعرفة والمفاهيـم أو المعلومات التي يفترض وجودها خارجه، ومهمة المحاضر تقديـم هذه المعرفة بطريقة «موضوعية» قـدر الإمكان. ويفترض عمومًا أن المعرفة المقدمة (أو المنقولة) هي ما يكتسبه المتعلمون (p. 294).*

هـذا النموذج التقليدي يصف التعلم بأنه منتج تام «يكتسبه» المتعلم، وليس عملية، وهـو لا يركز على المعلم بوصفـه متعلمًا أو على الطلاب بوصفهـم مشاركين نشطاء في عملية التعلم. أليست هذه الرؤية مناظرة للرؤية السائدة عن البحث؟ ففي الكتابة البحثية التقليدية ببذل الجهد في أثناء الانتقال من «الميدان إلى النص إلى القارئ» لاستبعاد كل

التوترات والصعوبات والارتباك والتصورات ومراجعة التصورات، أي عملية تعلم الباحث نفسها. "إن فكرة كون البحث إنشاءً أو اكتشافًا لقدر معرفي معزول أو مستقل عن الذين أنشؤوه... لا تزال منتشرة على نطاق واسع" (3-Brew 1999: 292).

ولنا أن نرى الآن توازيات بين مفهوم البنائية كقضية إبستمولوجية في سياق التعلم المتضمن في «البحث». يصف وندشتيل (Windschitl 2002) الفصل الدراسي البنائي بأنه "يقوم فيه المعلمون بعرض صريح لعمليات تفكيرهم أمام المتعلمين، ويشجعون الطلاب على فعل الشيء نفسه من خلال الحوار والكتابة والرسم وغيرها من وسائل التمثيل" (p.137). إذا استبدلنا في هذا الوصف المتعلم أو القارئ «بالطالب»، والباحث «بالمعلم»، فماذا ستكون نتائج ذلك على فهم البحث بوصفه مساحة بنائية؟ وما معنى تشجيع القارئ على بناء معرفته في النص عن طريق شيء مثل عرض عمليات تفكير الباحث، ووصفها صراحة في النص؟ وما معنى أن يعايش القارئ التمثيلات المتعددة في طول النص وعرضه في شكل حوار ورسوم وقصائد وتأملات؟ وما العيب في نص بحثي لا يقسر اهتمامه على نقل النتائج أو التأويلات أو الإجابات أو المعرفة؟

من خبرتي الشخصية، فإن الباحث الذي يبني نصًا بحثيًا يشكله أو يغذيه بهذه المبادئ البنائية يتلقى نقدًا لا يختلف كثيرًا عن الانتقادات التي يتحملها المعلمون البنائيون غالبًا. وكما يقول وندشتيل (2002): "إن السمات التي تجعل الفصول الدراسية البنائية على هذا القدر من الفاعلية هي نفسها التي تُنْشئ التوترات التي تعقد حياة المعلمين والطلاب والإداريين والوالدين" (p.164).

إن السمات نفسها التي تجعل نص البحث البنائي شديد الفاعلية، تُنْشئ -أيضًا- توترات تعقد حياة الباحثين والمعلمين والمتعلمين والقراء أنصار مبدأ اليقين.

تعاني فكرة البنائية، من وجهة نظر العامة، المعوق نفسه الذي عانته الفلسفات التقدمية السابقة؛ لأنها تصاغ كبديل مشكوك فيه لما هو قائم بالفعل. فالوضع الراهن تميزه أوصاف مثل «أساسي» وجوهري، وحتى «حقيقي». وبالمقابل تهمش التوجهات البنائية استخدام مصطلحات مثل «بديل» أو «تجريبي» (Windschitl 2002: 157).

تربـط بـرو (1999) بين البحث والتدريس والمعرفة عن طريق إبـراز الصلة بين "الافتراضـات الموضوعية للمنهج التعليمي التقليدي القائـم على المحاضرة من خلال النقـل والافتراضات التجريبية العقلانيـة لمنهجيات البحث التقليديـة" (p.298). ولا ضـرورة لأن تقتصر الروابط البنائية على كيفية بناء الباحـث لعملية تعلمه؛ فمن المهم الإقـرار بأن المتعلم ليس الباحث فقط، بل هو أيضًا قارئ النص البحثي. بتعبير آخر، تعبّـر بـرو عن العلاقـة بين البحـث والتدريس بطريقة تتماشـى إلى حد بعيـد مع هذه العلاقـة البنائيـة، وذلـك بقولهـا إن: "التعلم والبحـث كليهما يعد نظريًـا "من عمليات البنـاء المعرفي"، وعلى الباحثيـن أن "يتعرفوا على أوجه التوازي بين أنشطتهم وأنشطة الطـلاب" (p. 298). بتعبيـر آخر، إذا كانت البنائية بالفعل ترفـع التركيز عن المعلم، ونقـل المعرفـة وتضعه على المتعلم، فعلى أي منهج بنائي فـي البحث الأكاديمي أن يرفع التركيز عـن الباحث ونقل المعرفة ويضعه على المتعلم، أو على قارئ النصوص الناتجة عن البحث.

> *إن تحويل النص إلى عرض وتفاعل بين زوايا الرؤية وتقديم مادة بها من الثـراء ما يجعلها تحتمل إعادة التحليل بطـرق مختلفة من خلال القارئ إلـى عملية التحليل عـن طريق دافعية نحو التوزيـع [لا التركيز]، تشظي السلطـة أحادية الصوت. ويسير هذا النـوع من الكتابة عكس النزوع نحو تملـك بؤرة السلطة؛ وتتغلغل هذه الكتابة في المواضع المظلمة لتصورات المؤولين أنفسهم، وتهتم بعناصرها المكونة (Lather 1991: 73).*

> *إذا كانـت الرؤية البنائيـة للمتعلم تقتضي من المعلـم أن ينظر للتدريس بوصفـه سياقيًّـا ومتمركزًا حـول المتعلم، ومحـل تفاوض واستطرادي وانعكاسـي، فـإن الرؤيـة البنائية «للقـارئ بوصفه متعلمًـا» تقتضي من الباحـث أن يرى عملية البحث بوصفها سياقيـة، ومتمركزة حول المتعلم ومحل تفاوض واستطرادية وانعكاسية.*

يرتبط هذا الخطاب المتعلق بالبحث الاستعراضي والبنائي ارتباطًا وثيقًا بتعريف بارون وأيزنر (1997) للبحث القائم على الفنون. فالبحث القائم على الفنون برأيهما: "يميزه وجود سمات جمالية أو عناصر في تصميمه تستثير التساؤل وكتابته" (Barone and Eisner 1997: 73). وهما يصفان البحث القائم على الفنون من خلال سبع سمات مميزة، تلخيصها كالآتي (73-83):

- إنشاء واقع افتراضي.
- وجود الغموض.
- استخدام لغة معبرة.
- استخدام لغة عامية ومرتبطة بسياق.
- تنمية الفهم التعاطفي.
- استخدام التوقيع الشخصي للمؤلف.
- وجود شكل جمالي.

يقول بتلر كيسبر (Butler-Kisber 2002): إن لب البحث القائم على الفنون هو الاعتقاد بأن الشكل وسيط الفهم، وإن " الأشكال المختلفة يمكن أن تحدث تغييرًا كيفيًّا في طريقة فهمنا للظواهر" (p.231). ويؤيد بولكنهورن (Polkinghorne 1997) هذا بقوله إن: "الباحثين ينبغي عليهم استخدام صيغة يمكن أن توصل عمق عملية توليدهم للمعرفة وتعقيدها وسياقها" (p.13). ويبين بتلر كيسبر (2002) أن الأشكال غير التقليدية للبحث القائم على الفنون " تساعد على تقويض الهيمنة المتأصلة في النصوص التقليدية واستثارة استجابات وجدانية تقرب القارئ أو المشاهد من العمل، إذ تسمح لأصوات مكتومة أن تُسمع" (p. 231). وأضيف إلى هذا أن البحث القائم على الفنون أو الاستعراض، يبرز حقيقة أن الرسالة هي (في) الوسيط. والنص الاستعراضي به إمكانية المساهمة المجدية بأسئلة ترتبط بطرق حدوث المعرفة، مما يبرز الصلات بين «ما» نعرف و «كيف» نعرفه. ففي بحث رسالتي قدمت النص البحثي «من خلال» (وليس فقط «عن») الطرق المختلفة (في) معرفة الرياضيات والعلوم. وفي هذه الصيغة لا تكون الرسالة في الوسيط فحسب، بل تكون الرسالة نفسها هي الوسيط.

ولكـن الكتابـة الاستعراضية لايزال ينظـر إليها بعين الشك. وغالبًـا ما تعد معادلة للكتابة التحضيرية، أي الكتابة التي يعتقد باحثون كثيرون أنها لا ينبغي إلا أن تكون جزءًا من مسودة اليوميات الشخصية للمؤلف، أو على الأقل في النسخة الأولى للورقة البحثية، التي لم تخضع الكتابة فيها إلى التدقيق الذي يجعل منها نصًا مستويًا مركزًا.

> *أحيانًا مـا تكون نصوصنا الميدانية مفعمة بالطاقة إلى درجة تجعلنا نحن الباحثيـن نريد أن نتوقف وندعها تتكلـم عن نفسها. وقد تتكون النصوص الميدانية من قصص عائلية جاذبة آسرة ومحادثات؛ بل ونصوص أحلام. ولكن لا يستطيع الباحثون أن يقفوا عند هذا الحد؛ لأن المهمة هي استكشاف المعنى وبناؤه في تلـك النصوص. فلا بد من بناء النصوص الميدانية في شكل نصوص بحثية.* (Clandinin and Connelley 1998: 170).

تنطـوي الفقرة المقتبسة أعلاه على فكـرة أن النص «الميداني» ليس نصًّا «بحثيًّا»، لأنـه ليس «تامًا»؛ إن تقويض الهيمنة المرتبطة بالنصوص التقليدية يعني أن نستجوب أعراف الخطاب الأكاديمي، وأن نستجوب الشرعية المرتبطة بالنص المستوي المطبوع عن طريق فتح مساحات (لإعادة) تقديم خلاقة للأفكار من شأنها أن تستثير في القارئ فكرًا ناقدًا متأنيًا.

في / بين المساحات البحثية

ماتـزال الأعـراف التقليديـة لأسلـوب بنـاء معرفـة الرسائـل الجامعيـة (البحث الأكاديمي) مألوفـة للأغلبية ومازالت تحكمها الأيدولوجيـة الأكاديمية، ولايزال المنهج العلمـي هو ما يحكم معايير قبول النصوص للنشر في الدوريات العلمية، ويحكم الخطط والأوراق المقدمـة إلـى المؤتمـرات الأكاديمية. ربمـا لسنا مستعدين بعـد لتبني سمات البحـث الكيفي القائم على الفنون (من هذه السمات اللغـة العامية والمحكومة بالسياق والتوقيع الشخصي للمؤلف وغيرها، كما يذكر بارون وأيزنر (1997)) برغم أننا مطالبون بإدراجها في النص، بتعبير آخر، لا يزال أغلب الباحثين يكتبون «عن» هذه السمات وليس «من خلالها».

بناء مألوف للمعرفة؟

موجز البحث

شكر وتقدير

المحتويات

1. المقدمة وأهمية الدراسة
2. الأدبيات
3. عملية البحث
4. مناقشة البيانات
5. النتائج والتوصيات

المراجع

الملاحق

تعددت القضايا المحورية في (الدفاع عن) نص رسالتي الاستعراض وهذه القضايا تردد تلك السمات المميزة للبحث القائم على الفنون التي فصلها بارون وأيزنر (1997). ويمكن وصف هذه القضايا بأنها تخص اللغة، والمعالجة المستوية، وطرق المعرفة، والتمثيل، والشرعية. وهذه القضايا إشكالية بطبعها وهي موجودة في نص الرسالة البحثية، وهذه الطبيعة هي التي استثارت استجابات كثيرة من أعضاء لجنة (الحكم على الرسالة) وغيرهم من القراء. وهذه الاستجابات حاضرة بقوة في سؤال موجز من كلمة واحدة طرحه أعضاء اللجنة وغيرهم من القراء:

كلمة واحدة تلخصها؟

• اللغة...	«عامية؟»
• التسلسل...	«مربك؟»
• طرق المعرفة...	«إجابات؟»
• تمثيل...	«ألوان؟»
• شرعية...	«كل شيء مقبول؟»

اللغة... عامية؟

المحادثات شخصية ومرتبطة بسياق.

وهكذا المعرفة.

النص البحثي يعكس ذلك.

تضمن البحث محادثات مع مشاركين، وكانت هذه المحادثات شخصية ومرتبطة بالسياق وغير رسمية وسلسة، وشعرت أن أي تمثيل للمحادثات ينبغي أن يعكس هذا. يقول كلاندينين وكونيللي (1998): إن الحياة والمنهج متداخلان تداخلاً لا ينفصم، وطرق الفهم دائمًا شخصية، وأساسها الخبرة الشخصية، ونادرًا ما ينكر أي باحث هذا، ولكن قلما ينعكس ذلك في تمثيل النص ولغته. إن الشرط المعروف الذي يقتضي تنقية اللغة العامية من خلال المرشح الأكاديمي قد يتسبب في محوجوانب مهمة في المحادثات. ويرى بتلر كسبر (2002) أنه "من خلال اللغة السهلة ومنتج يشجع على التعاطف والمشاركة الوجدانية، يمكن أن تتحقق إمكانية التغيير الإيجابي في التربية (p.229).

العلاقة الخطية... مضطربة؟

إن عمليتا التفكير والتعلم ليستا ذات علاقة خطية

النص البحثي يعكس ذلك

الدخول في نص بحثي ليس عملية تسلسلية، فأفكار القارئ ترتبط دائمًا بأفكار وخبرات أخرى لا يمكن رصدها على لوحة بيانية. علقت إحدى عضوات اللجنة عن خبرة قراءتها لرسالتي (في صورتها المتغيرة)، فجعلني تعليقها أعي أن التدريس قد يكون تجربة مزعجة؛ قالت: " أشعر بأنني ألفّ في دوائر، بل وأعاني دوارًا. هذه كلها سمات بعد حداثية ولكن ما صلة ذلك بقضيتك – الشابات والعلم؟" (Nolan 2001: 64) عندما تلقيت هذه التغذية الراجعة، وجدتني أصارع التناقضات الواضحة في ادعاء هذه العضوة في اللجنة بأنها منفتحة على أساليب عرض البحث المختلفة، وفي الوقت نفسه تطلب ضمنًا نصًّا

مركزًا مستويًا يقدم إجابات. أوّلت تعليقاتها بأنها أرادت تقديم هذه الإجابات من خلال نص أيسر في القراءة، نصًّا لا يتحداها أن تشتبك مع النص على مستويات كثيرة مختلفة ممكـن أن تتوه فيهـا. وتساعدنـي لاذر (1997) في التعبير عن فرصـ طيبة أمام نصي البحثـي، عندما تقول: إنها أرادت بشدة أن تحمـل على النص المريح، وتلزم القارئ أن يصحبهـا في رحلتهـا بين طيات المعلومات، وربما يتوه أحيانًـا، ولكنه في النهاية سيجد المعنـى بنفسـه (p.280). وتكتب لاذر عـن "جهودها لبناء كتاب يتعلـم منه القارئ من خلال قصاصـات متفرقة وأخرى متجمعة من حكايات النسـاء" (p.296)، ولكن منهج «التشتت النصي»، هذا سيكون مصدرًا للارتباك؛ بل وللإحباط لكثير من القراء.

لقد تمت تربيتنا كلنا كقراء على توقع سرد مرتب مسلسل لا يقتضي استنفارًا كاملًا لإنشـاء صلات بيننا وبين طبقـات المعنى المتعددة، أو خوض مخاطـرة التيه في الفكر والفهـم. ومن الضروري أن نتذكر أن البحـث غالبًا ما يكون مشوشًا وغامضًا، بل وملتويًا أحيانًـا. إن قصص تجـارب المشاركين في بحثي في تعلم الرياضيات والعلوم تبعث على إزعـاج كبير؛ فهي تعبر عن تنقلات سريعة بين الغضـب والإحباط والأمل وعدم اليقين. ففـي هـذه الخبرات جوانب خشنة وأخرى غير مكتملة ولا سبيل لعلاجها. فهي عبارة عن تصميمـات دينامية وعلاقات، حتـى إن كل منعطف في المحادثة تظهـر فيه تصميمات جديـد وعلاقات. كنت أرجو لنصي «المسبب للـدوار» (أو بتعبير لاذر (1997): نوع من "الارتبـاك الدقيـق" (p. 301)) أن يمكن القارئ مـن أن يعايش «المتغيـرات، المتعلقة بالتعلم» بكل تعقيده وعدم يقينه.

طرق المعرفة... إجابات؟

التعليم مليء بالأسئلة التي لا إجابة لها

النص البحثي يعكس هذا.

كثيـر من الأسئلة العامة في التربية مغرقة في الذاتيـة وسياسية حتمًا، وكثيرًا ما لا يكـون لهـا حل. ولا بد أن يعكس النصـ البحثي الغموض المتأصل فـي مثل هذه الأسئلة.

ويتضح من النماذج التقليدية لكتابة الرسائل أنه من الطبيعي أن يوجد فصل ختامي له خلاصات وتوصيات، أي «إجابات». إن تطوير تعليم الرياضيات والعلوم قضية معقدة وإشكالية، وبرغم الحلول التي تقترح في الأدبيات التربوية البحثية خلال سنوات طويلة، لم يتحقق تغير كبير. ولا تزال أغلب خبرات تعلم الرياضيات والعلوم تعني معرفة «إجابات».

ولبسط الشرعية على طرق مختلفة للمعرفة، على أساس أننا بالفعل لدينا معرفة بدون إجابات، كان علي أن أحافظ على تكامل النص البحثي، ولم يكن السبيل لذلك تقديم «إجابات» للمشكلات التي تواجه تعليم الرياضيات والعلوم (إذا كانت ثمة إجابات). عبر أعضاء لجنة رسالتي عن ضرورة وجود خلاصة هادفة (على شكل حلول وتوصيات واضحة)، جعلني ذلك أتفكر في إمكانية صرف الاهتمام عن توقع مألوف لخاتمة، وإلى إنشاء مساحات لمنافذ [جديدة]. وفي محاولة لجذب القراء بعيدًا عن هذا التوقع ولفت انتباههم إلى حاجتهم المكتسبة له، فقد بنيت فصلاً ختاميًا عنوانه "استنتاجات/ تواطؤات". في هذا الفصل عرضت ورددت أصوات المشاركين في محاولاتهم التعامل مع الأسئلة الحيوية في تعليم الرياضيات والعلوم.

وفي حين لا زلت أشعر بحاجة واعية لإجابات، أعتقد أن الإجابة من خلال «المعرفة من دون إجابات»، صوتها أعلى من الكتابة عن «المعرفة من دون إجابات». إن الضغط لتقديم إجابات في نص بحثي من شأنه أن يطيل عمر افتراضات خطيرة عديدة. أولاً، افتراض وجود إجابات بسيطة عن مشكلات معقدة. فمن الضروري الإقرار بأن الرؤى المتعددة تتيح فرصة للتغير أكبر مما تتيحه الإجابات البسيطة. وإن توقع إجابات بسيطة يتجاهل التعقيد والغموض المصاحبين لحركة الذهاب والإياب بين النص والقارئ في إنشاء المعنى.

وثمة افتراض ثانٍ يتواصل وجوده في البحث عن إجابات نهائية هو أن الباحث «يعرف» الإجابات، في الوقت الذي «يجهلها» القارئ. ومن ثم، يحتاج القارئ إلى أن «يُخبر» بها. أما في ظل فكرة التفاعل بين النص والقارئ، فإن افتراض أن النص ينقل المعنى، ولا يوجه وييسر بناء المعنى، افتراض ساذج، ينفي الفعل الشخصي عن القارئ، ويفترض أن بناء الباحث للمعنى فعل مجدٍ ومفهوم تمامًا لدى الجميع. وأما هدفي فبناء

"نص لا يمكن أن تستنفد دلالته معنى ينسبه إليه أي فرد واحد"، بل نص "يستفز إمكانات متباينة للفهم، ويخاطب كل ذي أذن تسمع" (Lather 1996).

من منظور بنائي، "ينبغي أن تمثل بيئة التعلم التعقيد الحقيقي للعالم الحقيقي وتتجنب التبسيط المخل" (Applefield et al. 2001: 49). إن العالم الحقيقي لتعليم الرياضيات والعلوم وتعلمهما، مع العالم الحقيقي لفهم وإعادة تقديم «خبرات» تعليم وتعلم الرياضيات والعلوم، عالم معقد مليء بالغموض.

التمثيل... اللون؟

ليست المعرفة سوداء وبيضاء، صواباً وخطأ.

النص البحثي يعكس ذلك.

الأسلوب المتغير للنص الاستعراضي المستخدم في رسالتي كلها يوجب على القارئ الخروج من منطقة النص الأبيض والأسود المريحة إلى دنيا النص الملون والصور والصفحات الملونة. فالقطع المتغيرة الملونة منثورة في النص بطرق تسلسلية لا يمكن التنبؤ بها لدفع القارئ لتصو(ي)ر طرق أخرى (لـ)لمعرفة (في) الرياضيات والعلوم. ولاستخدام اللون في النص البحثي المتغير أهمية تتجاوز مجرد تمرد جمالي على ثنائية الأبيض والأسود.

حضور الشكل الجمالي Barone and Eisner 1997

اللون مجاز ضوئي للتفكير اللاثنائي يحمل إمكانية الوجود في المساحة التي يشغلها الخط المائل بين (الإجابات) السوداء والبيضاء، الصواب/ الخطأ، والمعرفة/ عدم المعرفة (Nolan، تحت الطبع). إن النص البحثي البنائي يمكن القارئ ويشجعه على الحركة ذهابًا وإيابًا بين المعرفة/ عدم المعرفة، والحركة من وإلى طرفي مساحة الخط المائل، الذي يمثل التعلم. الحركة من وإلى في مساحة الخط المائل لمجاز الأسود/ الأبيض، بين الامتصاص الكامل والانعكاس الكامل للضوء هو خبرة لونية، ويوجه المجاز

الضوئي للون الاهتمام إلى المساحات بين الأسود والأبيض، كمساحات ميل لجزئية تجمع بين الغموض والإمكانية. وهكذا فإن مجاز اللون مليء بالإمكانية والخطر على البحث الأكاديمي. فمن جانب، يبرز مجاز جهاز المتغيرات إمكانيات الاعتراف بوجود طرق مختلفة للمعرفة. في حين يقلب القارئ الأمور في عقله، تتحرك القطع الصغيرة الملونة، وتعيد ترتيب أماكنها في تصورات جديدة لكل من موضوع البحث ومنهجية هذا البحث. ومن جانب آخر، تظهر المخاطر المرتبطة بالبحث الأكاديمي متعدد الألوان بوضوح عند مواجهة رغبة الباحثين أحادي اللون الدفاع عن تقاليدهم النصية.

ما لون السماء في عالمك؟

لطالما أحببت هذا السؤال (المتهكم والإنشائي) لأنه يرسل رسالة واضحة بأن ما يقوله الفرد أو كيفية تصرفه يبدو خارجًا عن المعتاد إلى درجة تجعله ينتمي عمومًا إلى عالم مختلف تمامًا.

بسط الشرعية... هل كل شيء مقبول؟

توجد خبرة حياتية.

يوجد بحث عن الخبرة الحياتية.

يبسط النص الشرعية على نفسه من خلال ارتباطاته بهما.

البحث يعكس هذا.

إن مواجهة نص لا يحاول بسط الشرعية على نفسه من خلال المعايير التقليدية: الثبات والصدق وقابلية التعميم، والاشتباك معه يمكن أن يكون تجربة غير مريحة وغير مألوفة، أما وصف النص بأنه "هروب إلى النسبية" فهو في نظري مجرد مبرر منشؤه الخوف وضياع الراحة والألفة.

مع حركـة ما بعد الحداثة ولـدت جماليات جديدة؛ جماليـات خالية من المفاهيـم المطلقـة الوضعية الجوهرية عـن العدل والسـلام والمجتمع الصغيـر والكبير والثقافة وغيرها. إن المـدة التاريخية لما بعد الحداثة متوافقـة بقدر أكبر مع تعقد الحيـاة غير المحدود في أي نظام اجتماعي والوجـود الإنسانـي؛ أي الأبعـاد غيـر المستوية للوجود، مثـل المفارقات والعبثيات والتنافرات والتناقضات. (معجم السسيولوجيا النقدية)

عندمـا واجـه أحد أعضاء لجنتي هـذا الضياع، علق قائلاً: إذا تـم الدفاع عن هذه الرسالـة بنجـاح، فربمـا كان معنى ذلك أن "كل شيء يمر". إن صـدور مثل هذا التعليق من باحث يصف نفسه بأنه «عالم "بعد حداثي"»، يستدعي صورة بصرية طريفة: شخص يرتـدي بفخـر نظـارات ذات عدسات وضعية (يقينيـة) في إطارات بعـد حداثية، وهذه الصورة تسأل بإلحاح: "تبدو حسن المظهر، ولكن هل ترى على نحو مختلف؟"

إن التعليـم في عالـم استغرق فيما بعد الحداثة يستلـزم أن ننظف عدساتنا، إن لم نفحصـ أساسـاً ملاءمتها. فما الملائـم إذاً؟ ربما كانت أكثـر العدسات ملاءمة هي ما يتيح لنا أكثر الرؤى ثراء وانتقائية، المفعمة بالإمكانات والمعنى، ولا تقتصر دلالتها على كثافـة السياق والتنوع؛ بل كذلك علـى الأسئلة والمشكلات، وربما الحلول التي تنطلق من هذه السياقات نفسها (Ninnes and Metha 2000: 206).

تنمية الفهم التعاطفي (Barone and Eisner 1997)

إن إشارة نينز وميثا إلى السياق والتنوع، وسمة الفهم التعاطفي التي يقترحها بارون وأيزنر، تعيدني إلى نقطة البداية عند التعليق الذي افتتحت به هذه الورقة البحثية، "بها شـيء لـكل الناس". يذكرنا باتلـر كيسبر (2002) أن العمل العميـق المرتبط بسياق... يسمـح للآخريـن أن يأخذوا مما هو محدد مـا له صدى مع خبراتهـم، ويستخدموا هذه الـرؤى للنهوضـ بالممارسات التربوية فـي مواقع أخرى" (p.231) أمـا مفهوم التوافق فضـروري لفكرة "شيء لكل الناس"، لأنه يبـرز الإمكانات أمام نص بحثي سردي؛ حتى

يتفاعل بطرق مختلفة مع خبرات قراء مختلفين. فإنه من السذاجة والأنانية أن نعتقد أن سمة مؤلف يمكن أن يتنبأ بزمن وكيفية هذا التفاعل، الذي يحدث من خلال قصص الخبرة المعيشة للنص.

عندما يبني باحث، ويعرض نصًا بطرق «بديلة»، أي خارج صندوق ما هو تقليدي (وربما مهيمن) في ذلك المجال، فالمتوقع أن يبذل قدرًا كبيرًا من الطاقة في الدفاع عن الذات والشك فيها. هل هذه معرفة (مشروعة)؟ هل هذا بحث (أكاديمي بالقدر الكافي)؟ وربما ينبغي أن تتخذ هذه الكتابة الدفاعية المتشككة في الذات موقفًا هجوميًّا فتسأل: "ولم لا"؟ وما هذه الشرعية المرتبطة بالأكاديميا المتشبثة بالتقاليد في الخطاب الأكاديمي؟ وفي التشبث بأشكال البحث والتمثيل التقليدية ما الإمكانات الخلاقة لإبراز الصلات بين «ما» نعرف و «كيف» نعرفه التي لا يتم استكشافها؟ إن إنشاء مساحات بحثية تتيح وجود سمات مرتبطة بالفن، مثل الغموض والشكل الجمالي، واللغة التعبيرية، من شأنه أن يمكن عالم البحث الأكاديمي المنشور من مخاطبة أناس مختلفين والتحدث عنهم. ويمكن لهذه المساحات أن تتحدى الانقطاع بين مساحة «أنشر» ومساحة «أحتفي» بالنص البحثي.

أنشر أو أحتفي

في تفكيك حدود اللغة والاستواء وطرق المعرفة والتمثيل والشرعية في الكتابة العلمية، حاولت في هذا الفصل أن أبرز الطبيعة الإشكالية للخطاب الأكاديمي في التزامها بمعايير معينة وتقاليد لما يعد بحثًا ومعرفة. ولتحقيق ذلك وجهت الاهتمام إلى الصلات بين بناء المعرفة البحثية الأكاديمية وبناء المعرفة في تعليم الرياضيات والعلوم مثلاً. وتسعى القضايا المناقشة في هذا الفصل إلى تسليط الضوء على الصراعات المرتبطة بإحداث تحول في التفكير في أمور البحث الأكاديمي و(إعادة) تقديمه - فهو تحول يقتضي الإقرار بوجود عرض نصي مختلف للبحث لا يعده مجرد يوميات بحث ميداني لم ينته بعد، به بيانات «خام» وتأملات للمؤلف. وكما يقول ماك ويليام (McWilliam 1997): "إن قضية الدخول في نوع مختلف تمامًا من العرض النصي... قد تكون تجربة مراوغة ومضنية" (p.223).

إن اختيار إبـداع عرض نص مختلف، تجربة مراوغة ومضنية فعلاً، في ظل التعبير الأكاديمــي السائد "أنشر أو أحتفي". فمن المغـري للأكاديمي المستجد أن يحاول تعلم الأعـراف المقبولـة ويقبع داخل هذه التوقعات، لا أن يدخل فـي رحلة فريدة. فإن اختيار مساحة "انشر" بحثك تعد عمومًا مثمرة أكثر من مجرد "الاحتفاء" بهذا البحث.

ينشر Publish

أن تعلن على الناس، أن تفشي أمرًا، مثل عمل خاص To make public

أن تذيع – تعلن قانونًا أو قرارًا. (معجم ويبستر 1998)

أستخدم كلمة أحتفي: لأصف

كل الشعور الذي لدي هنا مخبأ لك بالداخل

لا تدري كم مرة تمنيت لو...

أما كلمة أحتفي فهي الكلمة التي

تنطبق أكثر من أي شيء على

الأمل في قلبي، كل مرة أدرك

أنني لن أكون الشخص الذي...

Cherish, by Nina Simon

فعل Cherish

يفيد معنى: الرعاية والاهتمام

المرادفات: يعز، يدلل، يتعلق بـ، يبقي في الذهن...

(المرادفـات الإنجليزيـة والكلمتـان البارزتـان مـن معجـم روجيـه للمترادفات

(Roget«s Thesauras 2003)

ليـس تحدي الانقطاع بين عمل النشر وعمل الاحتفـاء البحثي بالمهمة السهلة على الأكاديمــي المستجـد. فيما يتعلـق برسالتي، علّق غير عضو في اللجنـة على القلق بشأن إمكانـات النشـر المستقبلـي لعملي، مـع اتباعي الشـكل «البديل» لنصـي البحثي. وبعد

مناقشة مميزات وإمكانات نص رسالتي مع اللجنة، سأل أحد أعضائها: "ماذا عن مستقبل كاشي؟" وكانت إجابتي: "نعم، يوجد حاليًا «بعض» المجلات العلمية التي تقبل النص البحثي التربوي الاستعراضي". ولم يمضِ وقت طويل على هذه المناقشة، حتى سلمت مخطوطة البحث إلى مجلة لتنشرها. وفي حين ظهرت تعليقات كثيرة في نقد مخطوطتي (ترتبط «برسالة» النص و «وسيطه»)، وجدت نفسي منجذبة إلى الرؤى أحادية اللون في تناول «وسيط» الممارسات النصية. ويحكي المربع النصي في (نهاية الفصل صفحة 156) القصة كما هي موصوفة في (Nolan 2001).

كلمات ختامية

إذا أعدنا الأسئلة الافتتاحية، قلنا: هل توجد مساحة للبحث الأكاديمي الذي يخاطب الناس جميعًا؟ إلى أي مدى يعكس البحث في التدريس والتعلم الخلط والغموض المتأصل في عمليتي التدريس والتعلم؟ إلى أي مدى يكون البحث والتدريس (والتعلم) عوالم منفصلة، ولكنها متوازية؟ وبصيغة بديلة إلى أي مدى يمكن للبحث أن يعكس عمليات التعلم ويجسدها؟

إن سؤال "تنشر أم تحتفي؟" سؤال عن الإمكانية وعن المخاطرة في البحث الأكاديمي. فقد طرحت في هذا الفصل فكرة إذا كان الاهتمام بالتعلم أساسه أنه الغاية المرجوة لكل من البحث والتدريس، فإن الطرق الإبداعية والبنائية لربط البحث بالتدريس واضحة، وإن إمكانية الكتابة البحثية البنائية والاستعراضية تكمن في قدرتها على إبراز الطبيعة المعقدة للمعرفة في أثناء تكونها. وفي حين قد تتفق الأغلبية على أن المعرفة دائمًا في حالة تكون، ولا حالة غيرها، هناك مقاومة شديدة للإقرار بهذا من خلال الكتابة البحثية الاستعراضية، أي الكتابة التي تصور عملية البحث والتعلم بأنها سياقية متمركزة حول المتعلم وخاضعة للمفاوضة واستطرادية وانعكاسية. فإذا كانت مقولة "أنشر أو أحتفي" تقوم فقط على قدرة الباحث على إنتاج حلول بسيطة مباشرة لأسئلة معقدة ومقدمة من خلال حزم مرتبة ومنتظمة من النصوص البحثية، فإن البحث لن يكون (أو، للحق، لم يحظَ قط بفرصة لأن يكون) عن المعنى رهن التفاوض أو التعلم المجدي.

نص/ بعدي: جاذبية (أو شعبية) اللون

برغــم أني أعيشــ وأكتب وأفكر بالألوان، أجد نفســي دائمًا محصورًا في عالم/كلمة النشر الأبيض والأسود وسأظل أحلم بعرض نص متغير.

أنشـر		أحتفي
مـن الواضح أنــك أصبت باختيـارك موضوعـات تستفـز طاقاتـك. ولكـن إذا كنـت تأمل فـي نشـر مـا تكتـب فلا بـد أن تـوازن بين شغفـك وألوان شغف جمهورك (Moxly 1992:21).	هل أمل أن أكتب ما (أستطيع أن) أنشر أو أنشر ما أكتب؟ إذا كنـت أشـد ظهـري أمام الناشريـن، فهـل سأنكسـر تحـت ضغط المتعة الخانقة؟	ينبغي أن يكون الباحثون حساسين لجماليات المعرفة وسياساتها، وكذلك الترتيبات الراسخة المحافظة التي تحفظ التقاليد المتعلقة بالمعتقد والتطبيق (Paul and Marfo 2001: 544)
تستطيع أن تكون محترفًا، تنشر بنجـاح، تتجنب الاحتفاء، وربمـا تجنـي مـالاً وإشباعًا من جهـودك. كثيـر مـن زملائنـا الأكاديميين حققوا الثلاثة. هذا الكتـاب سيعطيك معلومات تشد عضدك عند مواجهة الناشرين، حتـى فـي ظـروف السعـي نحو التثبيت في الجامعة، وتساعدك علـى جنـي أكثـر مـا يمكنـك (Benjaminson 1992:18) يحظر نظام المرجعية في العلوم الاجتماعية استخدام الحواشي السـفـلـيـة، أو وجـــود مـكـان لأطروحات ثانوية، أو إشارات جديدة، وما شابه... إن المعرفة توضع بوصفها متمركزة حول المشكلة أي الـغـرض مستوية مـبـاشـرة. والأفـكـار الأخـرى خارجية، والبحث الذي يعرض استقرائيًا يقدم استدلاليًا (Richardson 1990: 16-17)	تجنـب الاحتفـاء قضـى على الفكرة نفسها هل هي محافظة أم تحول؟ هل هو تقديس أم تحدٍ؟ تنشر أم تختفي؟ يتسـاءل عقلي: لمـاذا النص المركز المستـوي المباشر مرغوب في البحث أو التعلم، بينما الموضوع غامض وغير مستوٍ ومعقد.	ليس مـا نحتاجه عروضًا أكثر خجـلاً أو مشلولة، بـل عروض أكثر جـرأة. نحتـاج مغامـرات تسمح لنا بعرض عمليـة المعرفة بطرق ممتعة لنا ولجمهور أكبر غيرنا (McWilliam 1997: 230) برغم أن التحويل يجد دعمًا أكبـر ومـؤيـديـن أكـثـر فـي التفكير العام والاتـجـاهـات العامة، تستمر المقاومة لتحدي النظام القائم، الطرق القائمة المريحة في رؤية العالم (Applefield et al. 2001: 35-6) يـتـزايـد الاتـجـاه فـي البحث التربوي نحو القول: إن التوصيفات النصـيـة الأكثر تقليدية لاتعكس بدقة تعقد دراسة السلوك الإنسـاني (Butler-Kisber 2002:230)

داخل البحث

قدمت أنا -مؤخرًا- وزميلتان لي بحثًا لمجلة معينة عن النساء و«غيرهن» مــن الأقليات، يرتبط بمجــالات العلوم والهندسة. وقــد كنت تقليدية إلى حــد مــا فــي طريقة كتابــة الجــزء الخاص بي فــي الورقــة – تخليت عن قصائدي، وفن النصوص الكلامية، وأغلب سماتي المفضلة التي أستمتع باللعب/الكتابــة بها. أدخلت بعض السمات غير المعتادة، بظني أن مجلة مخصصة لكتابة/لقراءة أصوات النســاء، يمكن أن تدعم شيئًا مختلفًا. ولكن لم تكن تعليقات المراجعة مفاجأة حقيقية لي.

كتبت أحــد الاقتباسات مفصولاً على سطرين متعمــدة لإحداث أثر شعري، بدلاً من سطر طويل من الكلمات التي لا حياة في صوتها... فتلقى هذا التعليق المكتوب: "يكتب مثل كل الاستشهادات الملتزمة بصيغة كتاب APA.

وكتبــت جملة تستخدم الأقواس للدلالة على إما و/ أو كلاهما مع "معرفة (فــي) العلوم"... فرسمت دائرة حولها كأنهــا تقول: إنني لا بد نسيت كيفية كتابة الهجاء والبناء النحوي الصحيح في هذه الصفحة.

كتبــت كلام أحد المشاركين داخل مربع نصي مظلــل قليلاً؛ لتمييزه عن اقتباسات أخرى مدعمة نظرية من قبل أناس خارج السياق لا أعرفهم أنا شخصياً... فلفت ذلك نظــر المراجعة، فكتبت خارج المربع (ولكنها لم تفكر خارجه) «استبعدي التظليل».

وهكذا

كان حالي

أكتب داخل مربع الظل

وأفكر خارج مربع ظلالهم

... وانتصرت ظلالهم

10

تكوين الأكاديميين: داخل العملية

أليسون فيبس

هل هناك درس علمي ينمو طبيعيًا كما ينمو نبات الحزاز؟ ر.س. توماس

الليمونات والتظاهر

لقد بدلوا حال الغرفة، ظننت للحظة أنني أخطأت، هذه هي الغرفة رقم (5)، عادة ما تكون المقاعد ثابتة ومخربة ترجع الصدى عند خلو المكان، يتوسطها الممر وهو وحده المتاح لتهيئة الجو عند تدريس الطلاب. ولكن هؤلاء الطلاب أخذوا هذا المكان الخالي الذي لا حياة فيه، فامتلأ الجو أنوارًا وضحكات سحرية. بعض الستائر السوداء تغطي السبورة العتيقة وتتلألأ النجوم. تحترق الشموع في أواني المربي، وترحب بي في الغرفة وجوه باسمة تقدم لي الطعام والشراب، وتحييني باعتزاز ماكر. أنضم إلى الزملاء في ترقب، ثم نتخذ مقاعدنا بقدر من التوتر، لا نعرف ما سيحدث، فقد نجحوا ببعض الكلام المعسول مع الفراشين أن ينقلوا المقاعد؛ لتكون نصف دائرة ومسرحًا.

ثم تبدأ القصص، كتبوها بأنفسهم. تنقلوا بنا من القديسين الذين دفنوا أحياء في جزر مقدسة إلى عالم كاليفورنيا الخاص بامرأة اسمها سيلدم سويت [بمعنى: نادرًا ما تكون حلوة]. "تناولت إحدى حبات الليمون وتشممتها طويلاً وببطء، احتواني لون الليمونة، استحالت إلى اللون الأصفر، صفراء كضوء الشمس الساقط على وجه أمي. صرت كعكة ثم قطعة حلوى ثم عدت كعكة. كنت أنا تلك الليمونة، كنت مرتاحة جدًا «لكوني» شيئًا. نتبادل النظرات، وقد حل الفرح الطفولي مكان عاداتنا المقيدة، وتعقب الاسترخاء حكايات ما قبل النوم. كنا جميعًا نُرَكّب ونُفَكّك.

كيـف نصنـع الأكاديميين؟ هذا هو السـؤال الذي يسعى هذا الفصـل للإجابة عنه. ولا يفعل هــذا باستخدام أبعاد التحليل النفسي للشخصية الأكاديمية، أو آثار الطفولة أو التعريف الداخلي للمسار الأكاديمي. والسؤال المطروح على أنفسنا هنا هو: "كيف نصنع الأكاديميين؟ والإجابة بالطبع بسيطة من أوجه كثيرة، لسنا نحن من نصنعهم، «فعملية» صناعة الأكاديميين هي بهذا الوصف الدقيق،أي «عملية». وهي تتفاعل مع عوامل عديدة معقدة تتداخل مع الأحلام والرغبة والقصد و السلطة والبنية والإمكانية والتحدي.

يقـدم هذا الفصل عمـلاً أجري على طـلاب الدراسات العليا (فـي إحدى الكليات الجامعية) بغرضـ المساعدة في تنميتهم بوصفهم باحثين ومعلمين وعلماء، وقد اختبر طلبــة الدراسات العليا لهذا الغرض؛ لأنهم في المجمل يمثلون جانبًا من جوانب الجامعة في حال تشكلـه. فإن ارتباطهم الوجداني بالإعداد لمهمــة العلماء والباحثين والمعلمين يمكننـا مــن رؤيــة جانب من الجامعة حــال تشكله، وهــو جانب تستطلع منــه الاتجاهات المستقبليــة للبحث والتدريــس والمعرفة. ومن هنا، فإن طـلاب الدراسات العليا يمثلون واقعًا فعليًّا للجامعة كما يمثلون ويجسدون أملنا لجامعة المستقبل.

بـدأ هــذا الكتاب بإقــرار أن الجامعــات في طريقهــا لأن تصير مؤسســات مرنة لها رســالات وخصائصـ داخلية مختلفة عــن بعضها. فالجامعات هي فــي النهاية مساحات يمكن فيها رعاية الحب ونزعة الإبداع الإنساني. لذلك فإن هذا الفصل يتخذ فكرتي الحب المخلصـ والحــب المتعدد مثالاً؛ ليبيــن بعض طرق استخدام هــذه المساحات في الحب والإبداع. ويطرح هــذا الكتاب أيضًا فكرة أن المساحات الجديدة المفتوحة المتخففة من القيــود ينبغي رعايتها فــي الجامعات المعاصــرة – حتى تواصل إبــداع ذواتها. إن تاريخ هــذه الجامعــات، والترتيبــات التنظيمية، والمواد التــي تقدمها، والبحــوث التي تجريها، والأيدولوجيات التي يستند إليها تعليمها، وأنماط القوى التي تؤسس لها، والمساحات التي تبسط فيها أنشطتها ومحتوى موادها – فيما يخص الطلاب والهيئة معًا – كل هذه الأمور لها أثرها على تشكيل الجامعة.

من هنا، يمكن أن نتناول فكرة تكوين الأكاديميين على نحو أرحب من مجرد اعتبارها عملية تدريب للمحاضرين على الالتزام بمسار مرسوم أو حماية حمى محدد. وإن طلاب

الدراسات العليا لا يدخلون برنامجًا دراسيًّا دون كينونة أكاديمية، ولا يخرجون منه كأوانٍ مترعة. فإن تكوين الأكاديميين عملية أدق من ذلك، عملية ليست بالمنتظمة ولا رهن تصورات تساوي بين التكوين والتصنيع فالأكاديميون لا يوجدون أو يكونون في المؤسسات الجامعية وحدها؛ فهم أيضًا بشر كغيرهم، يؤثرون في الحياة خارج المباني الجامعية، ويجسدون بذلك إنسيابية المعرفة التي تميز عالم اليوم. فليس إيجادهم فيما نرى مهمة تُؤدى، بل هي عملية تكوين متواصلة.

المساحة الاستطرادية السائدة

تجذب مدرسة الدراسات العليا للفنون والإنسانيات بجامعة جلاسكو (GSAH) عددًا كبيرًا من الطلاب لدوراتها الدراسية والبحثية التي تمنح درجات علمية. وبوصفي مديرًا للمدرسة في الأشهر الثماني عشرة الأخيرة، أتيحت لي فرصة الدخول في عمليات معقدة للمساعدة في إنشاء المساحات التي ينمو فيها طلاب البحث كأكاديميين. ويجري هذا العمل في سياق الظروف السائدة من المراجعة وتوكيد الجودة وتعزيز الجودة، وفيها نجد الجهات الخارجية التي توجه التعليم العالي، تضع ثقتها حاليًا في الشعارين التوءمين الجديدين التدريب والمهارات، فإن «مجموعة النجاح» وهي الخاصة بمراجعة التعليم العالي في المملكة المتحدة، ويقوم بها سير روبرتس جاريث، والتحول إلى وضع التمويل بقرار المجلس الذي يتخذه «مجلس بحوث الفنون والإنسانيات»، هما جانب من سياق يسلط الضوء فيه على أسلوبنا في تشجيع الاتجاهات الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا وتشكيلها.. فالمال يتدفق بهدف تحسين جودة تنظيم المبادرات التدريبية في التعليم العالي، أي منهجة مراقبتها وتقييمها، هكذا تكون مدرسة الدراسات العليا للفنون والإنسانيات بجامعة جلاسكو، مساحة تمول تمويلاً مقتصدًا (الميزانية الكلية العاملة حاليًا هي 5000 جنيه إسترليني) ويمكن أن يجري فيها جزء من هذا العمل المتمثل في تدريب 600 طالب دراسات عليا ماجستير ودكتوراه.

إن الخط الرسمي الذي تتخذه الجهات الممولة، حسبما يقول بيانها المشترك عن مهارات الدراسات العليا (www.ahrc.uk) هو أننا نُنْشئ الأكاديميين بالاهتمام بمجالات

الأنشطة الآتية: مهارات البحث وفنياته، بيئة البحث، إدارة البحث، الفعالية الشخصية، مهـارات الاتصال، العمل الشبكي وعمل الفريق، وإدراة المسار المهني. هذه القائمة من المجـالات أدت إلى فيض من الـدورات الدراسية تُجرى داخل الجامعة وخارجها لطلاب الدراسـات العليا بهدف تدريبهم علـى واحدة من هذه المهـارات، بدرجات متفاوتة من النجاح. فأحيانًا، كما هو في دورات UKGRAD للطلاب الممولين من مجالس البحث، يجـري دورة مكثفـة مدتها أسبوع مرتبط بأسابيع أخرى في تعلم الهبوط من فوق صخرة «جابـل» الضخمة في حي البحيرة، وتمثل هذه الخبرة توقفًا مؤقتًا مفيدًا عن عوالم جمع البيانـات المعقـدة وتحليليها. كما يتم فتـح دورات تنمية أعضاء هيئـة التدريس لطلاب الدراسـات العليا، وبذلـك، تتاح لهم مباهج بيانيات جرانـت «gant charts» وهي أدوات للتدريب على إدارة المشروعات، وبذلك لا تكون مقصورة على المهندسين. وكذلك هناك «دورات المهـارات المكتبية» و «دورات تقنية المعلومات» و«دورات للتعامل مع الآلات» تتم فـي المكتبـة، وكذلك حلقات مناقشة للمنهجية كيفية وكميـة يعقبها جلسة مع هيئة دعم اختيار المهنة، كلها لازمة لطلاب الدراسات العليا.

مشكلـة هـذه الأساليب كلها أنها تغفـل استجواب الخطابات السائـدة عن التدريب والمهارات، وتعجز عن إيجاد أساليب بديلة، وذلك في غمار سعيها المحموم نحو تطبيق أحـدث الأشيـاء. بتعبير آخر، فـإن عملية تكويـن الأكاديميين التي آلـت الآن للمدربين، تصبح عملاً يجري في مساحة تم تجريدها، فلم يعد منها سوى المهارات والإدارة، وهذا مـا يمكن أن نسميه «الخطاب المعـد سلفًا»، وهي رؤية الفني والإداري للبحث المضبوطة على موجة المراجعين بوصفهم الجمهور المشاهد لما «يجري من تدريب» على الطلاب. إن الخطابـات، كما يقول جيمس جي هي: "تركيبات من النظر والفعل والوجود والتقييم والاعتقـاد. فالخطابـات طرق للوجود في العالم، وهي أشكال مـن الحياة تدمج الكلمات مـع الأفعال والقيم والمعتقـدات والاتجاهـات والهويات الاجتماعية، وكذلـك الإيماءات والنظرات والأوضاع البدنية والملابس" (Gee 1989).

يعتمـد هـذا النظـام السوقي للتعليـم العالي بصـورة صارخة، ولـو أنها ليست مستغربـة، على نموذج مصرفـي للتعليم. كانت هذه المذاهب في التعليم هدفًا لكثير من

الكتابات النقدية، ومع ذلك، لانزال مستمرين في العمل وكأن المتعلمين بالفعل أوانٍ فارغة نصب فيها المعرفة، وتكتسب قدرات معينة. فإذا «رأينا» الطالب (أ) يجاهد في كتابة رسالته، فإن ما يجب أن نفعله بالطالب (أ) هو أن نرسله لورشة عمل مدتها ساعتان عن إدارة الوقت. فمن عجب أننا عندما «نقيم» التدريب والمهارات، «نعتقد» أن رسالة كاملة التكوين ستظهر سريعًا، وهذا لن يحدث.

عندما تخضع المهمة الجامعية الصعبة المتعلقة بتكوين الأكاديميين لخطاب المهارات، فإنها تخرج من دنيا التدريس والبحث أو الدرس العلمي لتوضع في أيدي مدربي الإدارة، وهم جامعيون أصحاب نوايا طيبة، وإمكانات ثرية نسبيا. نعلم ذلك لحظة أن تطأ أقدامنا مبانيهم. فهم ليسوا، أو لم يعودوا، أكاديميين، وجلساتهم التدريبية لن تحل أبدًا مكان العمل «العلمي» في تكوين الأكاديميين. ويعلم طلاب الدراسات العليا ذلك كما يعلمه الأكاديميون. ولا يعني ذلك عدم وجود مهام تنجز بالتدريب، بل المقصود أن التعليم والتدريب يختلطان اختلاط الزيت والماء. فعندما تتاح الفرصة لطلاب الدراسات العليا، فإنهم يتعلمون كثيرًا عن طريق سعيهم لعمل المستحيل، أي فصل الاثنين بأثر رجعي.

على الجانب الآخر من بابل

نحن في قاعة اجتماعات فندقية: فقد اختار مجلس التمويل أن يقيم يوم التدريب والمعلومات عن المعايير الجديدة للتدريب والإعداد البحثي في فندق أربع نجوم. الجو غريب علينا بعض الشيء، فنحن معتادون أكثر على التكدس في مكاتب ومقر اتحاد الطلاب والمقاهي في بايرز رود. أشعر بتوتر زائد، بدت فكرة أن نلحق طلاب الدراسات العليا بهذه الورشة في حينها فكرة جيدة، ولكن أن نترك الأمر في أيديهم تمامًا بدا شيئًا ينطوي على مخاطرة. ولحسن الحظ فإنهم لا يعرفون من سيحضر؛ فبطاقات الأسماء أفهمها أنا، ولكنها ربما لا تعني كثيرًا لهذين الطالبين المتحمسين من طلاب الدكتوراه.

في الوقت الحالي لدى هذين الطالبين أساتذة في الفرنسية والعمارة يعملون مع ممارسين مبدعين، وبعض الناس من مجلس التمويل منخرطون

فــي نشاط تمهيــدي. فهناك ثلاث مجموعــات مختلفة مــن الأكاديميين تــم إعطاؤهم مهمة بناء أعلــى برج ممكن بالــورق والمقصات واللاصق الشفــاف. وفي مدد توقف معينة يتم حرمــان مجموعات مختلفة بصورة منهجية من مواد متنوعة. فهناك مجموعة ينبغي أن تطلب بصورة دقيقة كلمــا أرادت قطعة من اللاصق الشفاف. وعنــد أول علامة شكوى، يخبر الطــلاب الأكاديمييــن بوجــود تحركات جاريــة لتقديم بيــان من ثلاثين صفحة، يُفَصِّل مدى «استعداد» المتقدمين لعملية «بناء البرج» وخبرتهم السابقة في مهام كهذه.

اجلــس علــى الخطــوط الجانبية، وهــذا مكانــي، واسمح لهــم بالاستمرار فيما يفعلون، فهي بالطبع لعبــة، وعلى عكس خلاف أسوأ مخاوفي، تلبست روح اللعبــة الأكاديمييــن واشتركوا في اللعب، وأحــب الطلاب ذلك. كلهم متحمسون، يأخذون ثأرًا لطيفًا عابثًا في عالم حدوده بمهارة، وهم ممسكون بالسلطة التي منحوا إياها بمسؤولية وخفة وبعض المكر في عيونهم.

تبنــى الأبراج وتعلق في الثريات فتغير وجه القاعــة المبهرج المتأنق. ويبدأ الطلاب في استخلاص الأفكار من الهيئة الأكاديمية، وهم واثقون من تأدية هــذه المهمة. تتحــرك أجسامهم، يسألــون ويضحكون ويومئــون برؤوسهم ويشجعــون ووجوههــم مفعمــة بالانفعــال والتركيــز، وقد اتسعــت حدقات عيونهــم، إنهم في فــورة من الحركة. فهم يجيدون هــذه الأشياء: التدريس والتحليــل والتوجيــه والتشجيــع والتكــرار والنقــد والتحفيــز والإيحاء ومد الروابــط بمجالاتها، وهي مشروعات رسالتيهما للدكتوراه، والعوالم الأدبية التي يسكناها. "أجمل المفاتن هي الكلمات، فهي سهلة الحمل والحركة، ولا يمكن في العادة أن تضيع منك"، كما قالا نقلاً عن مرجريت إلفنستون.

وصلت رسالتهما بوضوح. إن الصلات الحقيقية لا تحتاج إلى تصريح، ليس أمام هذا الجمهور، وليس الآن. وماذا عن التدريب على المهارات؟ "هذا هو الشيء الحقيقي"، فإن ما فعلاه يأخذ خطاب المهارات ويبدله تبديلاً. هذا عمل بارع قام به طالبان يثبتان أنهما أكثر من مجرد «باحثين متمكنين»، أو «معلمين جامعيين»، أو «دارسين». إنهما أكاديميان في حالة تشكل.

وعنـد هذه النقطة ينبغـي أن نسأل أنفسنـا كيف آلت الأمور إلـى مساحات يسيطر عليهـا خطاب المهـارات، وسُلم عمل صناعة الأكاديميين للمدربيـن؟ بتعبير آخر، لماذا في التعليم الجامعـي يسمح لخطاب المهارات بأن يضرب بجذوره بهذه السهولة، ويجعل الموارد تصب في الوحدات الخدمية ويترك المعرفة للجفاف؟ ومصالح من التي يخدمها خطاب المهارات القابلة للنقل؟

المساحات المتداخلة

كان الطـلاب قديمًـا يأتون إلى الجامعـة بفكرة واضحة عمـا سيدرسونه، وأمامهم خيـارات دراسيـة محـدودة. فيدخلون في علاقـة مع مـادة دراسية – القانـون أو الدين أو الكلاسيكيـات أو الطـب أو الفيزيـاء أو الفلسفة – ليتعلموا التفكيـر في خدمة المهن، والسعـي المسؤول نحو المعرفة لمصلحة المجتمع. أما مدى المواد المتاح حاليًا للطلاب الجامعييـن فواسع، كما أدى تسويق المـواد وأيديولوجيا الاختيار في الجامعة إلى تدهور في بعض مجالات الدراسة التقليدية – الكيمياء والرياضيات واللغات الحديثة – وذلك مع ازدهار مواد مستحدثة مثل دراسات الأعمال التجارية وعلم النفس والدراسات الإعلامية مع التاريخ واللغة الإنجليزية. ومع الانتشار الجديد للمواد يوجد مستوى آخر من الاختيارية تتيحـه الوحـدات الدراسية الصغيـرة المستقلة ونظام لحساب القيمـة الإجمالية لدورة دراسيـة من خلال تراكـم الاعتماد طوال زمـن الدراسة التي تتطلبهـا الدرجة العلمية. باختصـار، يتعلم الطلاب أن يستبيحوا التنقل بين الوحدات الدراسية فيأخذون ما يروق لهم مدة فصل دراسي ثم ينتقلون إلى غيره، مع قيود محددة.

يمكـن لمجاز الحـب أن يوضح طرفًا مـن الطبيعة المتغيرة للمساحـات والعلاقات داخـل الجامعة. ولنا بالفعل أن نقول: إن الجامعة تشجع المساحات والعلاقات المرتبطة بالمعرفة «التعددية». بمعنـى أنها تشجع تراكم الخبرات التعليمية وترى التعلم نفسه في حالـة أفضـل مع زيادة الخبـرات مثلما تراه فـي تحسين جودته. وهي تفعـل ذلك بدافع ضـرورة تحملهـا مسؤولية أرقام الاستمرار الدراسي للطـلاب وخريطة توزيعهم. ويمكن فـي هذا السياق أن نسأل هل من الممكن إنشاء مساحات لا تكون فيها هذه الخيارات في العلاقة هي الخيارات الوحيدة، ويتاح فيها تشكل صور أخرى من الحب؟

يقول بومان في مناقشة رثائية لطبيعة تجربة الحب المتغيرة: "هذه الوفرة المباغتة، والإمكانيـة الصريحة "لخبـرات الحب" ربما تغذي (وهي تفعـل) الاقتناع بأن الحب... مهـارة تتعلم وأن التمكن من المهارة يزيد بزيادة عـدد التجارب والدأب في الممارسة" (Bauman 2003: 5). يعتمد قدر كبير من تصميم برامج الدراسة الجامعية الأولى على هذا المبدأ. فالعلاقات المحدودة التي تستمر مدة الفصل الدراسي بين الطالب والمعلم الجامعـي والموضوع المفصل المستقل، والوقـت المحدد والقاعات والمباني والتقييمات كلهـا في تغير مستمر. فقد يدرس الطالـب مدىً واسعًا من المواد المختلفة مع «نوعيات» مختلفـة من المعلميـن، ويتراكم لديـه أعداد من الخبـرات كلها "مرقومـة بوعي سابق بصفتـي الهشاشة والإيجاز" (Bauman 2003: 5). وفي هذه الظروف، تكون العلاقات بيـن الطـلاب كجماعـة متناغمة مـدة سنة كاملـة، أو كدفعـة واحدة، علاقـات ضعيفة تفرضهـا ضـرورة التقييم أو العمل فـي مهمة جماعية أو التعلم القائـم على المشكلات، وليس مصدرها خبرة مشتركة لمادة دراسية ما.

فـي هـذه البيئات تطغـى المهـارات والخبرة القابلـة للقياس على علاقـات الحب، فهـي بيئات "العجز المدرَّب" عن الحـب (Bauman 2003: 5). فالجامعات لا تعمد إلا رعاية الحـب، بوصفه إبداعًا جذريًا غير قابل للتعليم ينبع من التزام نادر، لكنه يتواصل بالانضبـاط والاهتمام والتواضع والمخاطـرة والشجاعة؛ بل إنها تسـوّق للحب التعددي والممارسة الإبداعيـة بوصفها أشياء قابلة للتعلم. وقد يثمر ذلك إخلاصًا لمادة أو قسم أو معلـم أو هيئة طلابية؛ بل لمؤسسة، ولكنه ليس شرطًا. إن تحقيق نتائج طيبة يقتضي بـذر بذور التعلـم على نطاق واسـع، وفي الغالب بصـورة عشوائية من مصـادر متعددة للمعرفـة حقيقية وافتراضية داخل عالم الجامعة وخارجـه، فالمنتج يصير عملية. وتَعِد السلعة بالثروة والأمان وقابلية التوظيف والمهارات.

إن الوعد بتعلم فن الحب وعد (زائف خادع، مع ذلك يرجى صدقه بشدة) بجعل «خبرة الحـب» مثل سلع أخرى تغري وتجذب بعرض كل هـذه السمات، وهو وعد باستبعاد الانتظار من الرغبة، والعرق من الجهد، والجهد من تحقيق النتائج (Bauman 2003 : 7).

إن الحداثــة السائلــة، وهو مصطلــح أطلقه بومان (2000) علــى الظروف السائدة فــي ظل شــروط الاقتصاد الليبرالــي العالمي الجديــد، تستلزم المرونــة وقابلية انتقال الهيئــات (لا المهــارات)، مع استعداد للحــراك. المطلوب أناس يدخلــون إلى الوظائف ويخرجون منها بسلاسة وهدوء ومعهم ملف كبير لمساراتهم. وآخر ما يحتاجه هذا النوع مــن الرأسمالية الاستهلاكية هو الموضوعات ذات الجذور، والولاء والانتماءات. هذه هي العلامات المميــزة للأوقات الأصعب، الأوقات التي يرى بومان أنها تميز ظهور الحداثة. أما مناهجنا الهزيلة الضئيلة الانتقالية في المستوى الجامعي الأول، فهي جزء من الواقع الإباحي الجديد.

وفــي سيــاق التعليم علــى مستوى الدكتــوراه، يواجه التطــور غير المعــوّق للكائنات الإباحية القابلة للتنقل عقبة خطيرة وهي: الإخلاص.

المساحات الخالصة

ينتقــل الخريجون في مستــوى الدكتوراه إلى بيئة تختلف فيها العلاقات، التي تكلمت عنهــا اختلافًا كليًّا. ليس الأمــر اختيارًا لشركاء، ومساحات لكل فصل دراسي، ولا تراكم خبــرات ومهــارات «ســوف»، كما يقول الخطــاب سابــق التجهيز: "تساعدهــم كثيرًا في مستقبلهم" و "تمكنهم من إدارة مستقبلهم العملي بنجاح". إن طلاب الدكتوراه يوقعون عقــد التزام طويل الأجل لا يمكن التنبؤ به، وهو التزام بمادة ومشرفين وقسم ومؤسسة. باختصار، مطلوب منهم بذل قدر كبير من الإخلاص للعملية وللمادة وللمؤسسة.

إننــا الآن نرى في طــلاب الدكتــوراه خاصة كيف تتصــور الجامعــة المستقبل العمل الفكري. وفي طلاب الدراسات العليا، نرى كيف تكون الجامعة موردًا للإبداع وكيف تحفظ نفسها في الحاضر وما ورائه. نرى أن الأمل موجود، حياة فكرية جديدة، ونرى وعدًا بالمزيد مــن الناس الذين يمكنهم أن يواصلوا عمــل الجامعة الأخطر، وهو تجسيد التواصل، داخل مرافقها وخارجها. والأمر أشبه بالنظر من خلال كرة بللورية، ورؤية الجامعة تحافظ على مهمة مواجهة الأسئلة العسيرة التي ما لبثت تتردد في كل العصور. وهذا العمل سعي فردي وجماعــي. وهو يستلزم زرع الحــب الخالص، وتوفير المساحة التــي تجري فيها وقائع هذا

الحب من كافة الأطراف. ومن دون حب لن تبذل طاقة، ولن يكون هناك "إضافة إلى العالم" (Bauman 2003: 9). مــن دون حــب لن تكون مبادرة مخلصة، ولــن تخاض مخاطر، ولن تطرح أسئلة جديدة، ولن يكون إخفاقٌ وسقوطٌ تنتج عنه طاقة التعافي.

إن مهمــة زرع الإخلاص وتوليد الطاقة القادرة على دفــع دورة العمل الخلاق يمكن أن تتــم حتى داخل تنظيمات الجامعات الحديثة، لا سيما مع طلاب الدكتوراه. بل يمكننا القــول: إن هناك حاجة ضرورية لإطلاق أنــواع الطاقة، والإخلاص، التي أتكلم عنها هنا في ظل التنظيمات الحالية والظروف شديدة التقييد. إن ظروف الرخاء لا تثمر بالضرورة امتيازًا، ولطالما نتجت أعمال عظيمة في زمن ظروف قاسية وكبت وألم في الماضي كما نتجــت عن السعة والرعاية. إن الطبيعة الخانقة للتحكــم البيروقراطي الشديد قد يطلق فكــرًا طازجًــا من الأطراف، برغم أننا لا نعرف وصفــة أو مجموعة محددة من الظروف يمكن بها تحديد النتائج آليًّا.

ونكــرر، إن خلــط خطاب المهارات القابلــة للنقل بالتنمية النشطــة للحب الخالص يشبــه خلط الزيت بالمــاء. في أحسن الأحــوال سيكون لدينا موقــف إداري، الدموع هي نهايتــه المحتومة. إن الحصول على الدكتوراه يقتضي بذر الإصرار والحرص والانضباط ويقتضــي جذورًا لكل ذلــك. كما أن عملية الاستزراع هذه، في ظــروف التدريب الحالية، فرضت علــى الدارس أن ينحني للخطاب المعاكس القــوى المرتبط بالحداثة المتمدده. فــإن التدريــب والمهارات القابلة للنقل ستعلمك في آن واحــد أن تكون تعدديًا، وأن تخون تعليمــك العلمي الرفيــع، وأن تضرب في أنحاء مجال التخصص؛ بحثًا عن حلول سريعة، وأن تستخدم لغة الاستهلاك بدلاً من التعليم.

استمع الآن مرة أخرى

الجو مظلم في الخارج، لا يسمح برؤية المطر. حل الظلام منذ مدة وسار بنا الفصل الدراسي إلى خواء. خفتت الأصوات في مكتبة بريدي العتيقة، بموافقة رزينة من المعلقين على الجدار. ما لم يسمع لقرون ويجب سماعه كثير، ولكن الغبار يُنفض عن الكتب، وتسمع أصوات طقطقة كعوب الكتب داعيــة إلى المزيــد، نسمع كلمات غريبة، وأغنيــات وصوت عود وقصيدة غزل ولحظة من قلب الأرض.

الطـلاب مسؤولـون الآن. ظهرت الفكـرة في محادثة كما يحـدث غالبًا، فـي نهاية المشـروع الإبداعي الأخير الذي طبقه الطـلاب. قال الطالب: "أريد أن أعرف كيف ستكون تجربة عرض عملي مسرحيًا. وهل يمكن أن ننشـيء عرضًا نسمع فيه عملاً لم نسمعه من قبل، عملاً، هو في المعتاد، ملقى في المكتبات حزينًا؟"

يسـير نقاشنا حتـى الآن بسيطًا، فخلاصته أن سياق تعليـم الدراسات العليا يسوده خطـاب المهـارات، وخبرات ما قبل التخرج يصورها مجاز الحـب التعددي؛ ويتوافق هذا كلـه مع ظروف ما سماه بومان «بالحداثة السائلة». أما طلاب الدراسات العليا فيسكنون مساحـة مختلفة يلـزم لها درجة عالية مـن إخلاصهم، برغم أنهـا الآن خاضعة للتعليم المضـاد المتفشـي وقائم على قابلية نقل التدريب والمهـارات. ويمكن أن نتوقف عن الجدل هنـا، ولكننا قد نضيـف احتمالاً جديدًا إلى مـا عرضنا من مواقف. فهـل من الممكن أن يكـون المتاح من المساحات والعلاقات هو ما يصنع القدر؟ وهل يحتمل أن تكون المزاجات المتباينة نحو الفعل الإبداعي ناشئة عن هذه العلاقات، وهي التي تأذن باختفاء مساحات قديمة وخلق مساحات جديدة؟

إن منحـى النقاش يجعـل سؤالنا: "كيـف تُكـوِّن الأكاديمييـن؟" سؤالاً عـن أنواع العلاقـات والتبـادلات، وأنـواع المساحـات التي يمكـن أن ترعـى الممارسـة الإبداعية الخالصـة، خالصـة لوجه ممارسات العمـل الأكاديمي، فهل هي علاقـات بين المعلمين بوصفهم منتجين للمعرفة والمتعلمين بوصفهم مستهلكين لها، وهو في الغالب سمة تعليم درجـة البكالوريوس، أم أن الحب الخالص وترتيبه المهني ينتمي إلى فئة مختلفة تمامًا؟ باختصـار، مـاذا نريد لطـلاب الدراسات العليـا أن يكونوا أو يصيروا بمـا ندرسه لهم، وكيف تنشأ المساحات التي تسمح لهذه المهمة أن تنجز؟

الثقة حدث

يفخـر طـلاب الدراسات العليـا فـي GSAH بإنجازاتهم. فقد أبدعـوا حشدًا من الأنشطـة الإبداعيـة مـن مؤتمر واحـد للدراسـات العليا مكنتهـم من صنـع مساحات،

وإنشاء علاقات بالعلم وبوصفهم علماء في حالة عمل، أدى المؤتمر الأول إلى إنشاء مجلة على الشبكة العنكبوتية يراجعها النظراء ويديرها الطلاب، وفي مدة خمسة أشهر قام الطلاب المسؤولون بتحرير ونشر عشرين مقالة ومنشوراً إبداعياً وتلقوا مراجعة إيجابية لما أنجزوا (www. Sharp.arts.gla.ac.uk) وتبع ذلك المزيد من المؤتمرات، وأيام الدراسة، وسلاسل الندوات، وورش العمل؛ إذ ألهم ذلك مجموعات طلابية أخرى؛ ليحذوا حذوهم ويحققوا أحداثهم الأكاديمية.

فرص للتعليم العالي والبحث في المملكة المتحدة HERO

عوالم الشبكة العنكبوتية

عروض ثلاثية من الطرف الذكي في الشبكة العنكبوتية العالمية

اختيار «هذا» الشهر من الشبكة العنكبوتية في العالم كله يستخرج كنوزًا e-sharp

اتحد كتّاب الدراسات العليا بجامعة جلاسكو لإصدار مجلة جديدة هي e-sharp، وكان موضوع أول أعدادها «السحر». فلدينا موضوع تحول امرأة عجوز إلى طائر، والعلاج الروحاني في البحر المتوسط، مع استكشاف لمناظر طبيعية محورة في جلاسكو نفسها.

هذه مجموعة كتابات آسرة، فالنص الإليكتروني للمشارك جيم فريكسون يمنح صوته السردي الجذاب لسرد وقائع المؤتمر، مع جرعة من الواقع الفوضوي والتهور الذي عمل طابع جيمس كيلمان. وتلقى كاثي ماكسيوران نظرة متأنية على صراع الأيديولوجيات بين قصص الأطفال الملحمية لكل من سي. إس. لويس وفيليب بولمان، وهي نظرة تستحق القراءة لكل من اطلع على قصص أي من الكاتبين.

كانت التكلفة الاقتصادية لهذا الإنجاز لا تكاد تذكر - بعض كؤوس العصير وبعض الطعام الخفيف احتفالاً بإصدار المجلة، ووجبة غداء في أثناء المؤتمرات، وتكلفة متحدث

زائـر، وتصريح مني بألـوان بسيطة من المرح. كانت العلامـات الخارجية لميلاد مضمار جديد للمعرفة، وتكوين مجتمع، هي بعض القمصان وبطاقات الأسماء، وبطاقات مصورة، وملصقات، وتصميم موقع إليكتروني، وبعض الكعكات المضاءة، والأجنحة السحرية.

كيف حدث هذا؟ حدث عن طريق تجميع المجتمع الأكاديمي في علاقات قوامها الثقة والمسؤولية. منحت هيئة التدريس والطلاب - بمن فيهم المدربون والسكرتارية، وطاقم التغذية والفراشون والإداريون - مساحة تم إخلاؤها لهم، ولكنها محددة لإتاحة الفرص لنشـأة المعرفة وسطها. فقد منحوا بعض الدعم برغـم ضآلته - 1000 جنيه إسترليني هنا، و300 جنيه هناك، و20 جنيهًا أجرة القطار، وبعض المشروبات من خزانة GSAH - مع التأكيد بأن المال تحت تصرفي أنا، وليس تحت تصرفهم. هذه الأنشطة زائدة على مشروعاتهـم البحثية الفردية، برغـم أن التجربة تقول لنا: إن مشروعاتهم تكتسب دفعة من هذه المساحـات والعلاقات. أما علاقتهم بي، بوصفي المنشيء الأول لهذه المساحة ومقـدم الدعم والعلاقة، فتصبح علاقة إنسانية، وعلاقة زمالة، ومساءلة علمية، وليست ضمن قائمة المراقبة.

المجتمعـات أماكـن تعرف بممارستهـا الخلاقة، وروح المغامـرة بخلافاتها وألوان كفاحها وبما لديها من طاقة، إن ما يحفظ عملية تكوين الأكاديميين، فيما نرى، هو التزام بمـا يسميه عالم الإنسان فيكتـور تيرنر «البنية المضادة»، أي تعمـد قلب البنى الهرمية المعتـادة، وطـرق الوجـود المعتـادة (Turner 1995). يمكننـا أن نُنشّـئ الأكاديميين بـأن نسمح لهم بـأن «يكونوا» أكاديميين بمـا يختارونه من أساليـب. ويستلزم ذلك قلب الطـاولات، وتقديم الموارد، والسلطة والتحكـم، وزرع نوع من الثقة في العملية الإبداعية «داخل» مجتمع.

هذا عمل خطاب معاكس ثقافيًا؛ لأنه يعارض مباشرة لب خطابات التدريب المحكم والمهـارات. وهـو مكلـف، وإن لم يكلف مالاً كثيـرًا؛ فإن إنشاء الطـلاب شبكات عملهم الجماعي، ومجتمعاتهـم واستكشافهم أساليب جوانب خاصة بهم للوجود في جامعة في حالـة نشـوء، هذا كله يستلزم أن يتـاح لهم إنشاء مساحات جديـدة من نسيج علاقاتهم

نفســه. إن تخصصاتهــم ومعرفتهم، وحتى القاعات المتاحة لهــم وشبكة العلاقات غير المحددة خارج الجامعة، والتي ستمنحهم دعمًا إضافيًا ينبغي أن توضع كلها في ترتيبات جديدة.

و«يمكــن» أن يتم ذلك في الأقسام؛ وفي حالات استثنائية يعمل المشرف على إيجاد طرق لجمع تلاميــذه في علاقة ديناميكية تكمل مهام الإشراف. ولكن بناء مجتمع متنوع للدراســات العليــا يمكن أن يجد طرقــه الخاصة في إنشــاء الأكاديمييــن، وهذا يقتضي وجــود مساحة مهيأة يمكن فيها قلب ترتيب العالم رأسًا على عقب، مساحة يستطيع فيها الآخرون أن يعيدوا كتابة القواعد.

«الإغفاء»

«أغفو»في أثناء المناقشة الجماعية الإليكترونية بين أعضاء مجلس التحرير الطلابــي لإصدار مجلتهــم e-sharp. وهم يعلمــون أنني «أغفــو»، وأعتقد أنهــم يتشجعون أكثر على خوض المخاطــرات عندما يعلمون أنني سأظهر فجــأة إذا احتاجوا العــون أو التشجيــع. معنى ذلك أنني أؤيــد التخطيط، وأتابــع زيادة النشاط وانحســاره، وأشعر بحالة اليأس وحالة الفرح. فقد يئس الطلاب من الغياب الواضح للاستجابة لمحاولاتهم لجذب شخصية ما حتــى تضيف وزنًا رمزيًــا لدعوتهم للمشاركة بإرســال أوراق بحثية عن موضوع الحدود والتخوم، ثم وجدت الآتي في صندوق بريدي:

بشرى... أحد أعضاء البرلمان الأوروبي سيحضر الغداء معنا!!!!!!!!!!

مرحى مرحى

إن لــم تكن ملحقات الخطــاب موجودة، فهي تقول: "السيــد ميلر، عضو البرلمان الأوروبي، يسعده أن يحضر".

فجأة صار لدينا حدث، يلقي فيه العمداء والمديرون الكلمات، وتتحول فيه أحــد أركان الجامعــة المتواضعة إلــى موضع ترفع فيه الأعــلام الأوروبية، وتعرض فيه البيانات بأجهــزة العرض، وتجرى فيها أحاديث فكرية مرحة عن السحر والإبداع، والحدود والتخوم و«بافي» [قاتلة مصاصي الدماء].

متابعة صحفية: المؤتمر السنوي الأول لمدرسة الدراسات العليا: السحر

إذاً، كيف كان استقبال المؤتمر، نحتاج فيضًا من المصطلحات السحرية لوصف مباهجه وجاذبيته الأخاذة، وأثره السحري. بريقه يعكس كون نجاحه أكثر من مجرد وهم. الأهم أن ذلك تحقق دون استخدام عصا سحرية، كان عرضًا سحريًّا حقيقيًّا. كان مؤتمرًا آسرًا، استمتع به المشاركون والحاضرون تمامًا، فماذا عن سر نجاح المؤتمر؟ نعلم جميعًا أن منظمي المؤتمرات الأكفاء، مثل السحرة الأكفاء، لا يكشفون أسرارهم أبدًا.(1)

متابعة صحفية: المؤتمر السنوي الثاني لمدرسة الدراسات العليا: التنوير

وهذا ما أرى أنني كسبته من المؤتمر: معرفة أن التنوير يأتي من الداخل. والدليل على ذلك أذكر أن ليلة الجمعة تمت دعوتنا في المكان الرائع تشاي أوفنا لتناول الشاي وسماع حكايات من طلاب جامعتنا الكتاب المبدعين. وهنا وجدنا خطوطًا من النور ترسم أمام أعيننا في أثناء استماعنا ونحن في موقعنا المتميز. كانت خبرة تحض على التواضع بالنسبة لي، حيث كنت معتادًا على ترف مرور زمن بين الكتابة واستقبالها، أما الآن فأستمع إلى مؤلفات تخرج طازجة من عقول عدد من أكثر أفرادنا موهبة. وفي مساء السبت، باتحاد جامعة جلاسكو، كنت أستمع إلى عرض ترويحي ممتع يقدمه أناس لقيتهم على مدى يومين يبدعون ألوانًا ما تلبث تدهشني، تفكرت فيما تعلمناه وما تشاركنا فيه. كان سفرنا معًا في المؤتمر ، وإعجابنا بالخطوط التي شعت نورًا على الماضي والحاضر، وجعلتني أشعر بقوة بأننا نشاهد الحاضر يصب في الماضي، وأنه لا بد أن نفكر ونبتسم ونتأمل ونقدر ولا ننسى أبدًا أن إبداعنا يمكن أن ينير طريقًا يتبعه الآخرون، وأن تشبثنا المستمر بالإلهام الذي يجعلنا بشرًا، يمكن أن يحدث أثرًا في المستقبل.(2)

(1)© Karen McGavock. All rights reserved> e-sharp issue: autumn 2003.
(2)© Kate Maxwell. All rights reserved. E-sharp issue: autumn 2003.

عندما يجتمع الناس ينشأ المجتمع

يمكـن القـول: إن أنواع الأحـداث التي نرعاهـا والاتجاهات والصفـات التي نسعى لبذرها في الطلاب في GSAH تحمل علامات التعددية التي ناقشناها سابقًا. إن الطلاب القادرين على إنجاز هذه الأشياء لا بد يملكون مرونة وقابلية الانتقال واستعدادًا للحراك، وهذا مانعتقده. ولكن عملهم معًا في هذه الأحداث العلمية لا يلزمهم أبدًا بنبذ جذورهم، أو التخلـي عما تعلموه مـن قواعد في تخصصاتهم أو أن يراكمـوا خبرات جديدة؛ الأمر عكس ذلك تمامًا. إن تجمع الطلاب يجعلهم أكثر إخلاصًا لممارسات عملهم الأكاديمي، وأكثر انتقائية وأكثـر صرامة وأشد تمسكًا بجذورهم وأكثر ثقة في علاقاتهم وأكثر وعيًا في منح الثقة وفي تقرير اختياراتهم.

إن عمـل «البنيـة المضادة»، حسب كلام تيرنر، هو قلـب العمليات المعتادة للهرمية الاجتماعيـة وللبنية الاجتماعيـة، وهذا ينتج «التجمع». إن وجـود «البنية المضادة» يلزم له خبرة سابقة عليـه، ووعي بالبنية. يستخدم تيرنر المصطلح اللاتيني communitas ليميـز بين مكان العيش المشترك «المجتمـع»، ونموذج للعلاقـة الاجتماعية – التجمع. فالتجمع، كما يقول، عنصر جدلي أصيل في أي مجتمع فعال. باختصار، يعمل التجمع في رابطة مع البنية، ولقلب هذه البنية، أي مع البنية المضادة. ويسمح تحليل تيرنر بتحديد خصائص عامـة معينة تتعلق بالتجمع، منهـا: الارتباط «بالآن»، والوجـود «معًا»، وربط الإنسان ككل مع غيره من البشر ككل وكذلك تحقيق الإمكانات. هذه هي سلسلة الصفات التـي يراها مرتبطة بالتجمـع، أما في مظاهرها المحددة، التـي بدت في GSAH، فقد أنتج التجمع نماذج محلية معينة تستحق الاهتمام:

- يظهـر في المساحـات المهملة التي طرأ عليها تحـول بفعل مواد بسيطة ملونة تمزج التصميم الاحترافي بطرافة الكرنفال.
- يتسم بالمخاطرة والابتكارية الصريحة.
- يعشق الصفقات.
- يطلق لغة جديدة، لغة حب وضحك يشيعها في الأكاديميا.
- يمزج الفنون الإبداعية بنقادها.

- يثمـر عناوين بالبريـد الإليكتروني تجعلنا نبتسم، مثـل: "لماذا HTML شرٌ، وأشياء مهمة أخرى"، عندما تعرضنا التكنولوجيا للإخفاق.
- يعبر عن مشاعر عندما تتكدر الأمور.
- يسمح بالطعام والشراب.
- تـدور أحاديثـه حول الطعام، وليـس أحداث التدريـب، يجعل الخطابات سابقة الإعداد تختفي.
- يظهر الاحترام المتبادل والاعتزاز الحذر.
- غالبًا ما يتجمع حول الإمكانات التكنولوجية.
- به طموح جمعي.
- يجعل من جمع الأكاديميين الحاليين «آخر» حتى يتمكن من تصور أشكال مستقبلية مختلفة.
- منفتح ومفعم بالطاقة.
- شديد الحساسية.
- يمنح هدايا كثيرة.

استنتاجات

إن الطـرق التي كانت متبعة في تكوين الذات الأكاديمية لأنظمة التعليم النخبوي لم تعـد، فيما يبدو، تخدم المنظومـات الواسعة الحالية. ويلزم إيجـاد طرق جديدة لتناول موضوعات بحثنا، والارتبـاط بمن يتولون مهمة التدريس. إن البحث والتدرس والاجتهاد العلمـي كلها حاضرة حضـورًا غير مباشر في سيـاق مدرسة الدراسـات العليا المسماة «التجمع»، وحضورها ارتباطي [ببعضها بعضًا]، إنه حضور العلاقات بين الناس ككل في تيار الشعور بالانتماء الأكاديمي.

كانـت الجامعـات في حقب مـن تاريخها مساحـات مستقـرة نسبيًّا. أمـا الآن فإن المبانـي والمواد والتخصصات والبنية الديموجرافيـة للمشاركين في عمل الجامعة في حالة سيولة غير مسبوقة، ومن هنا فإن العلاقات التي كانت مستقرة فيما سبق بين هذه الكيانـات تخضع للتغيـر أيضًا. ربما يكون ذلك سيئًا أو لا يكون؛ إذ ليس بوسعنا أن نتيقن من ناتج هذه العلاقات المتغيرة. ولكننا نستطيع أن ننظر إلى طلاب الدراسات العليا في

جامعاتنا، ونرى الإمكانات المتاحة لتشكيل أمزجة جديدة، ومساحات جديدة، وعلاقات جديدة.

يظل إنشاء الأكاديميين أمرًا أكاديميًّا، فإن إنشاء الأكاديميين - من تشكيل وثقة وارتباط وتكوين أمزجة أكاديمية - تظل نتيجة الحوار المتواصل بين الثقافة والبحث والتدريس. في الندوات، ومن خلال التعليق النقدي الدقيق على النصوص، وفي العلاقات طويلة المدى التي تنشئها مع طلاب البحث الذين نعمل معهم، فإننا نضع عينًا على عمليات حماية ضرورية تؤكد لنا أننا وصلنا إلى معْلم أكاديمي معين. وهذه الغايات الأكاديمية تستلزم ثقة متبادلة في الطلاب وفي الممتحنين، وتستلزم أن يكون الأكاديمي قد تحول إلى مؤرخ أو عالم أحياء أو متخصص في دقائق المجاز والموتيف في نص من القرن الثامن عشر، أو يكون متكلمًا للغة أولد نورس Old Norse، كما يلزم لها أن يكتسب هؤلاء شعورًا بأن هذا الأكاديمي موصل للمعارف داخل المؤسسة وخارجها، ويتسم بالثقة بالنفس والإخلاص وأن يكون محل ثقة.

ولكن في سياق المهارات القابلة للنقل والتدريب البحثي السائد، في مهنة كمهنتي، فإن السؤال المطروح من البداية - كيف نكوّن الأكاديميين؟ - يتجاوز الشكل الأكاديمي الإبستمولوجي المباشر المتعلق بتكوين المؤرخين أو علماء الأحياء. فهو يخص مجموعة من المساحات، والعلاقات المراوغة والبينية، وهي علاقات، كما قلت، تعمل بين مجازي الإخلاص و التعدد حتى نموذج التجمع.

إن ما قدمته هنا هو عمل في طور الإنشاء، وهو عمل ينمو مع زيادة الطلاب الداخلين في شبكة العمل الإبداعي. وهو عمل جديد برغم أن مبادئه موغلة في القدم. إنه نقلة، وهو مقدم بوصفه ممارسة جيدة ومعززة للجودة، حتى بالنسبة للمراجعين وإخصائيي التوكيد الذين يزورون الجامعة. كما أنه طرفي [أي لامركزي]، وهو حدث يعتمد على فكرة البناية الجديدة مع كل جماعة طلابية جديدة. وهو عمل «ضد المهارات» بوصفها أيديولوجية مفروضة بلا تفكير، أو قانعة بمجرد اتباع خطاب سائد يهدف إلى الاستجابة لضغط خارجي. وهو عمل يكافح في الظروف الحالية المحكومة بفكرة الأداء. وهو يكافح

للتخلـي عن السلطة، وليرسي الثقة ولا يعمل بحساب النتائج. وهو عمل لا يرى الممارسة الإبداعيـة في التعدد وحده، أو الإخلاص وحده، وإنمـا يراه من أفعال الثقة. وهو يرى أن الثقة طريقة في تكوين الأكاديميين حيوية ونشطة وارتباطية.

إن نتيجة الثقـة معروفة، فكلنا عشنا مفهوم التجمع بطريقة أو بأخرى، وكلنا يعرف الإحساس الجميل المراوغ للتدفق الإبداعي الذي يتشارك فيـه الناس. ولكن ثمة أشياء غيـر معروفـة، منها أننا لا نستطيـع أن نكتب النتائـج الخاصة بالمستقبـل، ولا نستطيع التحكـم في الممارسة الإبداعية، إذا ظهر صراع داخلي بين التعددية والإخلاص، ولكن، كما يقول بومان: هل يمكن أن نتعلم الحب؟ نحتاج أن نبني المسرح؛ حتى نضمن أن يظهر الحب كحدث.

مناجاة

المرتجلون، كما يظن
يرضون بالفراغات
في معرفتهم، وهم لآلاف السنين
يخطئون الطريق
ويعزون أنفسهم بالمنظر
الذي يرونه على جانبيه
فحياتهم تجربة في الوهم
يضيفون عدسات فوق عدسات
حتى يظل المستقبل في مرمى البصر
وفي المتاحف المقفرة
يشكون مشقة صعودهم
فوق سلم من العظام
يرجون أن ينطلقوا منه إلى الزمكان
فيسبحون في مدار
حول مركز غير مستقر

يلهبون ظهور مواردهم
حتى يظلوا طائرين
أقول لهم،
ليس هناك من رحلات
فالحب يدور في محوره
مثل الجمال والصدق
والحكماء وحدهم في كل جيل
هم من يقيسون قربهم منه باستمرار
بالنظر إلى طول ظلهم.
R.S. Thomas

Web-sites

www.ahrc.ac.uk
www.gsah.arts.gla.ac.uk
www.sharp.arts.gla.ac.uk
www.hero.ac.uk
Setforsuccess:http://www.hm-treasury.gov.uk/documents/enterprise_
_and_productivity/research
and_enterprise/ent_res_roberts.cfm

8

11

إعداد المشهد من أجل الجامعة المسرحية

جان باركر

بالطبع ليس الدنيا مسرحًا كبيرًا، ولكن تحديد الأوجه غير المسرحية فيها ليس بالأمر الهين (Erving Goffman 1969: 78).

الجامعة مسرحًا

الجامعة حاليًا مكان يحكمه الأداء. ويقاس أداؤنا نحن الباحثين والمعلمين والإداريين بمؤشرات (النشر في مجلات، ومعدلات التأثير، والتمويل الخارجي لتقييم الأبحاث على المستوى الوطني، وإدارة الميزانية ومستويات النمو، ونقاط المسؤولية عن إدارتنا). وإننا نقيّم كمدرسين من خلال أداء طلابنا وأدائنا، وسيتم قريبًا صياغة نظام الاستبيانات الطلابية عن المقررات الدراسية المطبقة حاليًا، في جداول تقييم مدى رضا الطلاب. وتستخدم مصطلحات مثل «الأداء»، و«الدور»، و«السيناريو» في سياق خطاب إداري وظيفي يتم فيه تعريف الغرض الأكاديمي للجامعة.

ولكن ماذا ستكون صورة جامعتنا إذا كان الخطاب السائد يتحدث عن نوع مختلف من الأداء، أي إذا اعتبرنا أنفسنا جزءًا من جامعة مسرحية؟ إذا فصلنا مفهوم «الأداء» عن دلالته الحديثة التي تشير إلى كون ما يؤدي أو يعرض يوصف (سلفًا) ثم يقيّم، حتى يكتسب مجددًا الإمكانات التطورية الثرية الأصيلة في ثقافات الأداء، أي الثقافات التي تتكون فيها الشخصية، وتصقل وترقى وتواجه تحديًا في كافة ألوان العرض الفكري وغيره؟ (10-Goldhill 1999: 1).[1] كيف يصير حال الجامعة إذا عاد خطاب الأداء

---

(1) كانت ثقافة اليونان من «ثقافات الأداء»، حيث كانت الشخصية تتطور في الأداء أمام الكبار والأقران. كانت الشخصية الفكرية تصقل في المناظرات الفلسفية والسياسية وفي صورة العرض المبهج والتنافسي للأفكار المحفوظة في حوارات أفلاطون، وحتى الحضور في حفل الشراب الاحتفالي، المنتدى، ينتظر منهم تقديم عرض بلاغي راق. كان المسرح امتدادًا خاصًا لمواقع هذه المنافسة التنموية. فقد كانت عروض المشاركين تقيّم من قبل جمهور إيجابي يتحمل المسؤولية، ويحكم على القضايا وعلى الفنية المسرحية. وكان حضور هذه العروض يعد نشاطا سياسيًا وتربويًا أساسيًا. وفي حين تعرض كل الشخصيات - أي تشكل وهي تؤدي أمام الجمهور - فإن العرض المسرحي يكون عمومًا تربويًا صريحًا وفوريًا، ومكونًا للشخصية أيضًا.

ليرتبط بمعنى مسرحي وبتجريب أدوار مؤقته، ولكنها أدوار تحويلية. إذا كان للجامعة أن تصور نفسها ميدانًا ينخرط فيه كل المشاركين في عملية عميقة لصياغة المعنى، كلٌّ بطريقته، ومع ذلك، ينخرطون في خبرة تغير حياتهم يتيحها الجو المسرحي؟

ولكن ذلك سيقتضي تصورًا مختلفًا للتعليم العالي، ليس أقله أن الموقع الأصلي للمسرح، أي اليونان القديمة، كان موقعًا للتسامح، حيث توجد مساحة منفصلة وخاصة يسمح فيها بكل أنواع الخطاب، وكل صور المساءلة. ولهذا السبب جزئيًا، كان «المكان» (الحق) للتعليم العالي، المكان الذي يستطيع فيه المواطنون، أفرادًا وجماعات، أن يعيدوا تقييم هويتهم ومكانهم في العالم. كانت مساحة محمية ومؤقتة لخبرات بديلة وتعاطفية يمكن فيها إعادةعرض، وربما إعادة تقييم المعايير والمعتقدات بأمان.

الأهم من ذلك أنها كانت مساحة لما يسميه وينيكوت «اللعب الجاد»: أي تجريب قيم وخبرات ليست حقيقية بعد، لكنها تؤثر على الإنسان «الحقيقي» (Winnicott 1974). (كان يُرى لكل أنواع المسرح في اليونان، الملهاة والمأساة، الرومانسية والعبث، هدف تربوي جاد في إبعاد الجمهور مؤقتًا عن المواقف الواقعية الحقيقية الملتزمة بالمعايير والأعراف، ودعوته إلى تصور شيء آخر يتحدى الواقع.) وفي معايشة تجارب الآخرين وتقمصها والتعاطف معها، وكذلك تصورات الآخرين عن الحياة والقيم، فإن الحضور في المسرح يعايشون بدورهم طرقًا أخرى في صنع المعاني: من خلال الصور والأصوات، والمفارقة والتشخيص، والانقلاب المسرحي، من خلال ثنائيات النص المسرحي، والمنظومات القيمية، وسرديات العلة والأثر والتاريخ والقدر، وكذلك من خلال حيل بلاغية أخرى، وعواطف أخرى غير شائعة في المناظرات والتحليلات اليومية.

الطقوس أصل المسرح - وهي تجري في مكان محدد يمكن فيه توجيه الأسئلة إلى الأسلاف، ويتم تمثيل الأفعال الصادمة أمام جمهور يشارك في الحدث ويكفر عنه. إن الحدث والمشاركة فيه كلاهما يتشكل عن طريق الأسئلة والشكوك والمطالب التي يبديها أفراد الكورس الذي يقفون بين المسرح والجمهور. ويقدم هذا أنموذجًا موحيًا للمساحة التي يدخلها الطلاب عندما يأتون إلى الجامعة: أولاً تتيح الجامعة مساحة خاصة تُقدَّم لهم

فيهـا أنواع مختلفة من القصص والشرح، مع توقع أي احتمالات؛ بل كل الاحتمالات مهما كانـت بعيدة. ثانيًا، يمكن إتاحة دور للطـلاب كدور الكورس: أي المسؤولية أمام أنفسهم وأمـام مجتمعهم، أي أن يفكروا ويعايشوا وينخرطوا فـي تفسيرات معقدة، بل يتمثلوها، وأن يستجوبوا ويضعوا سياقًا، ويعلقوا على ما يرون للمجتمع الكبير. وثالثًا، تقدم الجامعة لهـم مساحة للأداء، يجربون فيهـا أقنعة مختلفة، ويخاطبـون مجتمعات مختلفة، وبهذا يشكلون ذواتهم ويميزونها بطريقة لا تتم إلا في سياق العرض المسرحي.

فـي المسرح يمكن قلب الـرؤى البسيطـة والأحادية للعالـم، رؤى السبب والنتيجة، العناية الإلهية، والمصادفة، الخير والشر، انتهاء الأشياء إلى صواب أو خطأ، وهذا يكوِّن خبـرات غير مريحة أحيانًا. يقول جونسون: إن مسرحيات شكسبير بها من الخير والشر والسعادة والألم، وهي ممتزجة في تنوع لا نهائي... تعبِّر عن مسار الدنيا، التي تكون فيها خسارة واحد مكسب آخر... وخبث واحد تهزمه أريحية آخر، وتجري مضار كثيرة وتبذل منافع، وتمنع أخرى دون تكلف (Samuel Johnson 1765: 62).

فـي مثل هذا المسرح توجد نماذج متنافسـة لما هو صواب وما هو ضروري، وما هو لائـق ومـا هو خير. هذه النمـاذج تؤدى أمـام المشاهدين، وهم على مسافـة تسمح لهم بالانتقاد، وهم في الوقت نفسه منخرطون في الحدث، ويعلقون حكمهم النقدي في حين ويصدرونه في حين آخر.

مـن هنا، فإن الجامعة المسرحية ستكون جامعة تقدم خبرة تعددية قد تكون مربكة أحيانًـا، خبـرة أدوار وتحديات وأطر تفسيرية وتقويمية، من شـأن ذلك أن يجعلها مكانًا للتحـدي بالنسبـة للطلاب والباحثيـن والمعلمين في آن: فهي تفرضـ مطالب للارتباط مـع هويات قد تكون غير مألوفـة، وأنظمة فكرية تتحدى استقرار الهوية والمعرفة والقيم المعيارية.

تعدد الأصوات وتعدد الحكايات

إن طرح هذه التعددية نفسها يطرح معها قصصًا كثيرة ومختلفة عن التعليم العالي، وهـذا ما يستطيع المسـرح أن يفعله أيضًا، أي يعرض نماذج بديلة ومتنافسة لشخصيات تصعـد المسرح وتخرج منه. في المأساة الإغريقية تكتشف شخصيات واثقة من هويتها ومكانها في منظومة الأشياء في بداية المسرحية أن الكون ليس بهذه البساطة.

إن فتـح زاوية نظر كهذه، لو تم، فسيعني فتح جدل حول أهداف التعليم العالي، وإن الحديـث عن طرق عمل بديلة معناه الشك فـي الإبستمولوجية المرتبطة بمجال معين أو تخصصـ معين، كما أن التجريب فـي الأفكار المتعلقة بالـذوات والهويات تعني زعزعة استقـرار دور التدريس، وخبـرة المعلمين. وإن أطراف هذا الجـدل لا بد رافضون قدرًا كبيـرًا من خطـاب البحث والتدريس، وتخطيط المنهج الآحـادي السائد المسلعن وشبه المهنـي. ربمـا تكون هذه القضايا مصـدر زعزعة، ولكنها تستحضر أمـرًا طال انتظاره ألا وهـو عقم المعرفة وتنمية الذات في المجـالات «الليبرالية» التقليدية التي يقوم عليها التعليم الليبرالي.

إن قصصـ التعليم العالـي المعاصرة حتمًا من وضع أناس يفضلون أحادية الصوت وضيـق الطمـوح والتعريف – ويبرر هـذا بأنه «شفافيـة»: في بيانات الرسالـة الجامعية والتسويـق المؤسسـي، ودعائيات اليوم المفتـوح وفي معايير التقييـم، وتوصيفات العمل ومعايير الترقية الأكاديمية أو الفصل الأكاديمي ومناقصات/ مزايدات مجلس الأبحاث. فتخطيـط دورة دراسيـة حسب محـاور تطور محددة سلفًـا ينصح بـه بالنسبة للطلاب والباحثيـن والمعلمين جميعًا – وينطبق هـذا حرفيًا على صعود معايير الأكاديميا (تنشر الأكاديميـة التعليمية بجامعة لوند التصنيف الذي تقيم على أساسه معايير تقييم معلمي جامعتهـا على المسـار المرسوم من معلم «ممتـاز» إلى «معلم خبير» حتـى قمة الشجرة «علماء في التدريس».) ليست المشكلة هنا هي الرغبة في تطوير المعلمين، بل في دفعهم للتطور في مسار ضيق محدد سلفًا ثم يقاس تطورهم حسب نموذج محدد ولكنه اختزالي في تعريفه للمواجهة المركزية في الجامعة، أي بين الطالب والمعلم.

وعلـى هذا المنوال صار تصميـم المنهج تحت سيطرة ما أطلـق عليه «أيديولوجية التعليم والتدريس»[1] (Cameron 2003: 137) وهي أفكار بسيطة أو ساذجة عن التقدم ونتائج التعلم تختزل المواجهة التعليمية إلى تبادل ثنائي البعد للبضائع والخدمات. وفي الوقـت ذاته يسود الممارسة الجامعية خطاب المهنية والتدريب والخبرة والكفاءة. وهنا أيضًا نواجه أحادية الصوت بما تسببه من تضييق، وهي تبني هوية المعلمين والمتعلمين، وتضيق على ألوان الباحثين المتعددة وعلى ما يبحثون.

أمضمار سباق أم مسرح؟

جوهـر التعليـم العالي هـو أن نتعلم كيـف نعيش ونتوافق مـع تأويـلات أو نماذج أو تفسيرات معقدة لا يمكن اختزالها في تفسيرٍ مستوٍ أو تقييم، أو ثنائية بسيطة أو قطبية؛ بـل المطلوب لها استجابـة وتفكر وارتباط، على القدر نفسه من التعقيد. وربما كان ذلك نمـوذج الفكـر اليوناني: يدرب الشبـاب عقولهـم وأجسادهم لمضمار السبـاق، ولقاعة الرياضـة، وللحـرب، و«كذلـك» للمنتـدى. ولكن التعليـم العالي كان موضوعـه اكتشاف الهوية، وتعلم معنى الإنسانية، وكان المسرح هو مكان التعليم.

أمـا اليوم، فقـد اتخذنا مضمار السبـاق نموذجًا للجامعة الحديثـة؛ وليس هذا من باب المجاز، فهذا هو معنى «المنهج». فنحن نتحدث بتلقائية عن «اتباع» الطلاب مسارًا دراسيًّـا وتقدمهم، بـل ونتحدث بخبث عن «سرعة خروجهم» منـه، كل المجازات أصلها مضمـار السبـاق. ونحن نكتـب ما نكتب في عام الألعـاب الأوليمبة، فـإن مجاز الجامعة بوصفهـا مسارًا عليه عقبـات ينبغي تجاوزها، وسلسلة من الأهـداف المحددة المعروفة والمعـدة سلفًا، والفخر يؤول لكل من يصل إلـى المرحلة النهائية، والمجد لأولئك الذين تمكنهم قوتهم وتدريبهم من كسب ميدالية، هذا المجاز يكتسب قوة إضافية.

---

(1) وردت في Jones, Mclean et al 2005 ويتواصـل الـكلام كالآتـي: "يسـود حقـل البحـث البيداجوجي في التعليم العالي حاليًا منظور واحد محدد، وهو الذي يعرف التميز في التدريس بأنه توصيل نواتج قابلة للقياس، ومـن ثم فهـو "يعلي قدر التوصيل الكفء للمعلومـات..." وتعد «نواتج التعلم» وحـدات القياس التي تخلق هذا التميـز. ولنـا أن نلاحظ أيضًا كيف أن الخطـاب الرسمي عن التدريس الجامعي يصـوره بصورة تجعله مملاً بسيطًا فنيًا غير خلافي ولا سياسي."

ولكن مضمار السباق في اليونان كان مكانًا للتدريب لا للتعليم. ففي مضمار السباق، كانت الأهداف شديدة الوضوح، وكان برنامج التدريب المناسب يقتضي الانضباط والطاعة. كان التعليم يختلف عن البيداجوجيا: فقد كانت الكلمتان تعنيان «الإرشاد والتوسيع»، وكان سياق تنمية الشباب موقعًا للحوار والتساؤل والاختيار، موقعًا للاستماع والأداء في الجدل الفلسفي والبلاغي والسياسي، ذلك الجدل الذي يتصف بأعلى درجات المسرحية، كان الحضور في المسرح جزءًا إيجابيًّا وليس سلبيًّا من اكتساب صفة المواطنة وممارستها، فهم يرون أن تكوين الشخصية لمن على المسرح وللجمهور يشحذه الجدل المسرحي التنافسي، حيث يتم تمثل قضايا حيوية في عقول المشاركين وقلوبهم. وكان المكسب يأتي من التجربة، ومن الدخول في عملية مفتوحة، قد تتضح الأسئلة ولا تتضح الإجابات، وهذه العملية مفتوحة، ولكنها ليست عديمة الشكل؛ بل هي أنشطة تنموية حوارية منضبطة ملتزمة، يكون للطلاب فيها مسؤولية فردية وجماعية في القيام بأدوارهم.

هذا، إذًا، هو القرار الجوهري الذي ينبغي أن تتخذه جامعة القرن الواحد والعشرين: "**هل ستكون مضمار سباق أم مسرحًا؟**" هل أهدافها وطريقها وضعه الآخرون لها سلفًا، أم ستنشأ في أثناء الأداء؟ هل الذوات والهويات تقتبس أم تُعدَّل، هل يتم تلقيها أم تسكن أم تنشأ؟ والسؤال الحيوي هل نشجع طلابنا على أن يضعوا معانيهم المنضبطة داخل مجالاتهم الدراسية؟

تنفذ هذه الأسئلة إلى قلب الإبستمولوجيا، والسيطرة التخصصية على البحث، وإلى فكرة المجال الواحد نفسها. فإن كانت المعرفة الأكاديمية مبنية بناءً مستقرًا داخل التخصصات ومجالات المواد، كانت أدوار الباحثين والمعلمين والطلاب بالقدر نفسه من الثبات والاستقرار. أما فكرة الجامعة المسرحية فتقترح نموذجًا معرفيًّا ينشأ في مواجهة بين نماذج معرفية متصارعة، وربما في المواجهة بين أدوار متصارعة. مثل هذه الفكرة تفتح الباب لإمكانية مزعزعة للوضع القائم، حيث إن الطلاب سيكونون معرفة تخصصية جديدة.

المعرفة والرقابة: تعلّم من ونواتج من؟

لسنـا يونانيين بالقدر الذي نظنه. فلسنا في المســرح الدائري المدرج، ولسنا على خشبــة المسرح، بـل إننا في آلــة للرؤية الشاملــة... ليس مجتمعنا موضــع مشاهدة، بل موضع مراقبة".

(Michel Foucault 1977: 217)

إن وجـود إمكانيــة إنشــاء المعرفة وألوان الفهــم خارج قنوات البحـث التخصصية المعتــادة، مــن مواجهات بــين الطلاب والمعلمــين، يقتضــي التخلي عن آليــات وتصورات رقابيــة. فــالأداء طبقًا لفوكو لا بـد أن يعود موقعًــا للتعليم عن طريق اللعــب، وليس أداة للتقييم والرقابة.

أقــوم بتدريــس حلقــات نقاشية عن المأســاة الإغريقيــة، وأشترك في لجــان المناهج والاختبارات والإستراتيجيات، والتشابه بين المناقشات في المنتديين يبعث على الضيق: ففي كليهمــا نتحدث عن القيمة المختلف عليها للتعلم من الخبــرة، وعن طرق المعرفة المختلفة (الذكوريــة والأنثويــة، المراهقة والناضجــة الواعية والحسية الخبريــة والعقلية). ونتجادل عــن السيطــرة الملائمة وغير الملائمــة على الآخرين، وعلــى صياغة الآخريــن لقراراتهم ومعانيهــم، وعلــى قيمة النواتج وتأويلهــا. ولكن داخل الفصل الدراســي، نتعامل مع قصص متعــددة الصوت، ومسرحيات ذات نهايات إشكاليــة، أما في اللجنة فكلنا في الأغلب يتعامل مع إطار عمل محدد («محضر مناقشة»، «حدود» «معايير»)، وأهداف موضوعة سلفًا.

فــي المســرح الإغريقي لا يوجد زاوية رؤية ثابتة كاشفــة، ويمكن أن يكون البطل على خطــأ. تعرضــ الشخصيات نفسها، ويعلــق الكورس، ولكن النظارة يشاهــدون سلسلة من الرؤى المتصارعة بمشاعر وآمال مختلطة. ونادرًا ما تقدم النهاية خاتمة بسيطة – فالبطل يموت أو يحيا بإعاقة أو جروح، والمستقبل غير واضح، وأطر التأويل تعد غير مأمونة.

في عام 1986، كنت ممثلة لتخصص الكلاسيكيات في لجنة تنظر في منح الاعتماد لدورات دراسية غير تفرغية بجامعة كامبريدج، وكان من بين ما وافقنا عليه فكرة كانت

قوية في حينها وهي تحديد نواتج التعلم. كان ذلك بالرغم من مقاومة مجموعة من بعض الأعضـاء: فقـد تصور بعضنا أن هـذه الأفكار منافية للتعليم، فالتعليـم بالنسبة لنا كان يعنـي تفاعلاً تحويلياً، بين الفرد والمسـار الدراسي، ومن ثم لا يمكن التنبؤ به. فقد كان الضغط، حتى في تلك المدة، من أجل تحديد نواتج تعليمية يعني إغلاق إمكانات مسارات دراسيـة، لا فتح مسارات جديدة، ويعني التوجه نحو عملية قسرية لا تطورية. وبعد ذلك، طبعًـا، صارت فكرة كون النواتج التعليميـة غائية في حد ذاتها - أي أن النواتج التعليمية هـي التي تحـدد ما ينبغي استهدافه - وليست إرشادية، صارت مقبولة من الجميع. ولكن لجنة الاعتماد لعـام 1986 تجاوزت ذلك: إذ أوصت ألا يتنبأ المعلمون بالنواتج التعليمية فحسـب؛ بل بشيء أثار عاصفة من الاحتجاج والرفض الصريح للتعاون، أوصت اللجنة بالتنبؤ بما يسمى ULOs، أي نواتج التعلم غير المقصودة. فقد بدا لنا ذلك غير منطقي (إذا كانت النواتج غير مقصودة، فهي بطبيعتها حتمًا، غير قابلة للتنبؤ) والأهم من ذلك أن ذلـك بدا خارج حدود اللياقة. لم نجد أبـدًا أن من واجب المعلم أن يحيط أو يتقصى المكاسـب التي قد تكـون شخصية وذاتية إلـى أقصى درجة، والتي قـد تنتج من دراسة المادة المقدمة في فصولنا الدراسية. كان الاعتراض أخلاقيًّا ومعرفيًّا. كان نوع الرقابة الذي نقاومه يتعلق بأشكال صنع المعنى المسموح للطلاب به، والمسموح لهم بالاحتفاظ به لأنفسهم. وتمت الموافقة في النهاية على السماح للطلاب بملء صندوق حواري خاص بـ ULOs (نواتج التعلم غير المقصودة)، (كان ذلك نجاحًا كبيرًا - فقد رحب الطلاب كثيـرًا بفرصـة نسب أهمية لـكل أنواع الخبـرة التعليمية وجوانبها)، علـى ألا يكون ذلك ضمن عملية منح الاعتماد.

إن القـوة الدافعة الحقيقية وراء تحديد نواتج التعلم والمبالغة في تخطيط المناهج هو الرغبة في سيادة صوت واحد، أي مجموعة واحدة من المصطلحات يمكن بها التعبير عن النواتج، وكذلك تحقيق السيطرة الكاملة على النواتج ذاتها.

أمـا المسرح فهـو مكان حوار، فالمأسـاوات ومناقشاتها متعـددة الأصوات؛ تصطدم فيـه الرؤى الكونية، وكذلك لا بد أن تُقيَّم. ولـكلٍّ منظور مختلف، فكلٌّ يتعامل مع الحدث

ويعايشــه بطريقته، وعندما تأتــي النهاية (نهاية الدورة الدراسيــة أو المسرحية)، توجد رؤى مختلفــة لما حدث: علــى كلٌّ أن يتتبع الطريق الــذي أدى إلى النهاية وحده، ثم تربط رؤية كل فرد برؤى الآخرين.

فــي هذه العمليــة المعقدة والمتعددة الأصــوات في صنع المعنى تكــون النتائج غير قابلــة للضبط أو التنبــؤ، ويكون المنتج غير نمطي وإشكالــي بدرجة كبيرة. ويتحدى هذا النمــوذج جامعــة القرن الواحد والعشريــن أن توفر للطلاب بيئة متنوعــة واسعة الخيال مثيــرة للأسئلــة، كالــذي تقدمه، وأن تقــدم مشاركة طلابيــة في الأنشطــة والمحادثات تتحدى بنى الفهم القائمة. ولكن على الطلاب أن يجدوا طريقهم وسط ما يتاح لهم، وأن يملكوا زمام المحادثة، ويصلوا إلى استنتاجاتهم الخاصة، ولا بد أن يفعلوا ذلك من خلال أنشطــة أكاديمية معتادة؛ وإن لم تكن معيارية. وهكــذا ينبغي أن تكون المشاركة لونًا من الارتبــاط المؤقت واستخراج الأفكار في ممارسة لا تنتمي لخشبة المسرح؛ بل للأستوديو الدرامــي وورشة العمل المسرحيــة. إذا كان الطلاب والمعلمون يملكــون ويوجهون نواتج هــذه العمليــات التجريبية، فإنها قد تكــون نواتج غير نمطية بدرجــة مزعجة. الحق أنها ستكون مربكة.

معرفة مربكة

"ومــاذا يحدث في النهايــة؟" أسأل هذا الســؤال لطلاب صف يدرســون مسرحية إشكاليــة لسوفوكليــس. ومــن إجاباتهــم أقسمهــم إلى قسم يــرون النهايــة فيما يجري لشخصيــة فيلوكيتيتس المنبوذ المجــروح المعزول، وقسم يوجهــون نظرهم إلى مصير الصغيــر نيوبطليموســ، ابــن أخيلوســ، الميت حاليًــا، "أعظــم الأبطال"، ومــع ترسخ اهتمامهــم المبدئــي وتعاطفهــم، تنقسم المجموعتــان عندما يحاولون إثبــات قراءتهم للمسرحيــة. وينتهي الأسبوع بمعركة كبيرة عندما تأتي المجموعتان لتجيب عن السؤال: ماذا يحدث في النهاية؟ وذلك لأن النهاية مربكة وغير يقينية، فالخاتمة بالنسبة لإحدى الشخصيــات تعني الضياع لشخصية أخرى، والحل الوسط الوحيد حل لا يفي بالأهداف

العليا لأي منهما، ولكنه يبقي على هذه العلاقة حية. ثم يأتي ذلك التدخل (غير) مرضٍ لقوة خارجية كما يصورها المسرح الإغريقي.

وتنطلق مقالات الأسبوع من نقطتي الارتباط والانفصال، وكلها تتحدى بصورة معقدة ومتنوعة أغلب الأفكار في الكتابات الجارية، وترى خيطًا من المرارة وضياع الإيمان بالسياسيين وأمراء الحرب، وهذه رؤية تتصف بالمعاصرة. أرجع إلى سياق العرض الأصلي وأجد أصداء سياسية مدهشة.

كنت أستطيع أن أطلب منهم تعليقات نقدية، أعمالاً عن الخاتمة بعناوين مثل "معنى نهاية [مسرحية] وأن أعرض عليهم مادة نقدية أكاديمية؛ ولكن ذلك كان سيعني أن أتلقى مقالات من كتاب تدفعهم تحديات الكتابة العلمية، وليست تحديات النص ولا رؤاهم الخاصة ورؤى أقرانهم للنص.

نشر منذ عهد قريب نموذجان لتوليد مثل هذه المنتجات الأكاديمية غير النمطية: «مشروع النصوص المرقع»، الذي تتبع نتائج وتضمينات إدخال مهام كتابة تأملية نقدية ابتكارية في عدد من المجالات (Ovens et al. 2003)، ومشروع آخر أثمر إعادة تقييم مهمة ونوعيه لعمليات صنع المعنى داخل التخصص لدى الطلاب، وهو "المشروع البحثي للمفاهيم الأولى و«المعرفة المربكة» (Meyer and land 2003). في المشروع الأخير، قام فريق من مؤسسات وتخصصات متعددة، مقره جامعة كوفنتري باستقصاء وعرض البنى الطلابية للمعرفة البديلة والخارجة عن النموذج المعرفي المستقر التي لم تكن في الغالب معروفة، ولم تكن تقيَّم بحال، قام الفريق باستقصاء التطور المعرفي للطلاب في مجالات تخصصية كثيرة، وبعض المجالات المهنية، مع اهتمام خاص بتطور اكتساب "المفاهيم الأولى"، وهي المفاهيم التي إذا تم اكتسابها تغير فهم الطالب للنموذج المعرفي التخصصي تغيرًا دائمًا. وكان اهتمامهم موجهًا إلى عمليات صنع المعنى لدى الطلاب في الحدود الدنيا الذين يبدون لمعلميهم - من زاوية امتلاك كل المفاهيم - ضائعين ويحتاجون المساعدة. ولكن هؤلاء الطلاب، الذين لم يكتسبوا بعد الإطار التخصصي المطلوب، يصنعون إطارًا لأنفسهم، وينتجون فهمًا شديد الخصوصية

وخارجًا عن حدود التخصص للظواهر المطروحة - وبالطبع فإن هذا الفهم يمكن ببساطة أن يعد خاطئًا، ولكن قراءة أقل انتقادًا، وأكثر انفتاحًا، ربما ترى أن ما تولد هو "معرفة مربكة"؛ أي لون من المعاني لا يمكن فهمه في إطار التخصص.

بلغة المسرح، إن ما يعايشه الجمهور الموجود خارج الحدث، ويمثلونه يختلف عما صنعه المخرج. فهم لا يتبنون الفهم الذاتي للشخصية، ولا تعليق الكورس التلخيصي ولا أي رؤية تاريخية، بل يكون لديهم فهم آخر خاص بهم. ومن خلال التجربة، يشكلون قصصًا كبيرة خاصة بهم حول الأسئلة التي واجهتهم.

توصيل قصص جديدة ومعرفة جديدة للمجتمع

هل أحدد مهمة الكتابة الافتتاحية عن الغريب/الاغتراب والتعاطف: أساليب التقريب والإبعاد في المأساة "الإغريقية" أو ألا أفعل وأطلب "أي نوع من الكتابة الشائعة" ثم أؤكد أنني لا أريد المقال الأسبوعي المتوقع. تنوع رد الفعل حسب الشخصية بين شاعر بتهديد أو بتحرر، فتلقيت تشكيلة مدهشة من النصوص والنصوص الإليكترونية وأشباهها. عادت إحدى الطالبات قريبًا من تجربة عمل مع المنفيين في إقليم التبت؛ وتحت تأثير التفكير في راهبات التبت المسجونات كتبت عن كوساندرا والكاهنة الفاسدة. وتصور أحد الطلاب الباخوسيين على جبل سيثايرون الموصوفين في مسرحية يوروبيدس "الباخوسيين The Bacchae"، أعضاء في نادٍ لمرتديي ملابس الجنس الآخر في نيويورك. وأعاد طالب آخر كتابة خطاب أنتيجون في صورة رد على مونولوج شخصية رينتون "اختر الحياة" في رواية إرفين وولش Trainspotting.

إن إنشاء الطلاب لمعانٍ خاصة بهم، ونواتج خاصة بهم، وصناعة معرفة مربكة، هي فرص قيّمة يمكن أن تتيحها الجامعة المسرحية. ويحتمل هذا المجاز جانبًا آخر يمثل تحديًا أكبر: ففي المسرح الإغريقي، كان شباب المدينة الذين كانوا يمثلون الكورس -كما يرى بعضهم- مسؤولين عن الوقوف بين ساحة المسرح والجمهور، ودورهم أن يعايشوا الحدث عن قرب ويوصلوا خبرتهم للمجتمع ككل. فكيف تتمكن الجامعة الحديثة من إتاحة دور كهذا للطلاب بمقتضاه يعايشون وينخرطون ويتشربون - بقدر ما - التأويلات

المعقـدة، ثم يستجوبون ما يرونه ويضعونه في سياق، وأخيرًا يعلقون عليه ويقدمون ذلك للمجتمع الكبير؟

ليسـ الطلاب مجرد متلقين لتعليمهـم «المسرحي»، لأنهم يملكـون حقًّا، بل عليهم مسؤولية توصيل التعليم للمجتمـع الكبير. إن امتلاك الطلاب الكامل لصوتهم وقدرتهم علـى المساهمـة الكاملة في النسيج القصصي للتعليم العالـي، يقتضي أن تكون عمليات فهمهـم مـن مصادر فهم التخصص لذاتـه. ولا بد أن يكونوا متأمليـن، وليس المقصود التأمـل في معنى جدول أعمالهم وتطورهم، برغـم أهمية ذلك، بل المقصود أن يمسكوا بمرآة ويرفعوها في وجه مجتمع التخصص. وكما يطلب هاملت من الممثلين أن "يمسكوا بمـرآة أمـام وجه الطبيعة"، وفـي سياقنا هذا أن يُرِي الطـلاب مجتمع التخصص كيف تبدو اهتماماته وجدول أعماله وعملياته من الخارج. فقد تكون خبرة الطلاب «بمحتوى» التخصص مختلفة للغاية عن خبرة معلميهم؛ لأن الطلاب يطرحون أسئلة مختلفة ولأنهم يقدرون وزن الأشياء على نحو مختلف.(1)

يطـرح الطلاب أسئلة مختلفة؛ لأنهم لم يتدربوا بعد على أن يروا بعيون متخصصة. فالشـيء الـذي بين البطة والأرنب مـازال غير مستقر وقد يبدو على شـكل مخلوق آخر. ومـن الممكـن أن تقدم طرق صنع المعنى التي يصل إليهـا الطلاب، في غياب المفاهيم التخصصيـة التي لـم يكتسبوها بعد، طرقًا جديدة للتفكير فـي التخصص. إن النماذج المعرفيـة التي عرفت منـذ كوهن يمكن أن تكون مصدر ألغاز، وقـد تكون مصدر أدوات لحل الألغاز. ولكن الواقفين خارج النموذج المعرفي ربما يكون لديهم ألغاز مختلفة وطرق مختلفـة في حلها، بل إن بعضهم قد يملك بذور نماذج معرفية خاصة يمكن أن يقدموها. وربمـا يستبعد المعلم هـذه الاحتمالات لكونها خارج حـدود التخصص أو كعلامات على

(1) ظهر حديثًا سلسلة كاملة من المحاضرات المفتوحة بجامعة كمبريدج بعنوان "ما المهم في... اللاهوت، وعلم الوراثة، والأدب الإنجليزي، والفلسفة، والفن... إلخ". (وستنشر في عدد خاص من مجلة "الفنون والإنسانيات في التعليم العالي" لسنة 2005 (4)(2). هذه المحاضرات ألقاها أعلام لذلك كان لها أثر تنويري كبير. ولكني لـم أستطع منع نفسي من التساؤل عن ترتيـب الأولويات وعن الرؤى في هذه المحاضرات لو ألقاها طلاب من السنة الثالثة أو حتى السنة الأولى الجامعية.

السذاجة، ونقص الأدوات التخصصية، وغياب الفهم؛ فيبدأ المعلم في تصحيح هذا العيب، ولكن كوهن، أشار إلى الدور الرقابي والمعوق في مفهوم التخصص. ومن ثم، فكما أوضح كوهن، فإن تحولات النموذج المعرفي تأتي بالضرورة من الخارج، أي من طرح أسئلة خارج الإطار. ولكن، حتى لو طرح الطلاب أسئلة جديدة تكسر الإطار القائم، فإن هذه المعرفة لا بد أولاً أن يعترف بها، ويوافق على صحتها على نحو صريح. وحتى يتم ذلك، فلا بد للمتخصص أن يتصور نفسه بشكل مختلف.

هل يمكن لصورة المسرح الإغريقي، حيث لكل كلام رد، ويدور الجدل حول كل القضايا في منازلات لغوية متبادلة قولاً بقول، ويستمع الكورس ثم يعلق، أن يقدم نموذجًا جديدًا لصنع المعرفة الأكاديمية؟ للمعرفة التي تولد بالتواصل المشترك مع الآخرين في أثناء الأداء؟ فلقد مررت بخبرة، عرفها غيري، هي إجراء تغييرات على الأوراق البحثية قبل المؤتمر في أثناء إلقائها؛ لأن بطاقات الأفكار الرئيسة والأفكار العامة تكتسب معنى أكمل، معنى مختلفًا في أثناء عملية الإلقاء أو الأداء. فإن مخطوطتي وهويتي كانا يتغيران عند مواجهة الجمهور (Parker 2005). إن ثمة نموذجًا معرفيًّا يصنع في وجود الآخرين، وفي أثناء العرض، ويمحو هذا النموذج ذلك الفاصل بين العالم و الباحث والمعلم؛ فكلهم مؤدون. وبهذه الصورة فالمعرفة "تواجه" ولا تتراكم، ويكون البحث عملية، وليس مجرد فعل وضع "لبنة جديدة في الجدار".

إنعاش الممارسة التخصصية

من أبواب إنعاش مجتمع التخصص الانفتاح على ما لدى الطلاب من طرق جديدة في الرؤية والاستجابة: أي "صدمة الجديد"، وهي الأثر الذي يمكن أن يحدثه اتصال الطلاب الجدد بنصوص التخصص وقضاياه. ويمكن تخفيف هذه الصدمة بسهولة عن طريق "تطبيع" المهام.

شهد العقد الأخير زيادة استخدام العلوم الجامدة لمهام كتابة تخصصية مصممة لتركيز وتعميق ارتباط الطلاب الجدد. فبناءً على مبدأ أن العلماء لا «يصنعون»العلم

ثـم «يؤلفونه»، فإن إقامة دورات مكثفة للكتابة في كل خطـوات وزوايا الدراسة الجامعية الأولــى من شأنه أن يشجع على تطور الفهـم من «خلال» الكتابة و «في» الكتابة. وليس ما ينتـج من كتابــة تخصصية «إبداعية» أو «تأملية» بالمعنــى الشائع لهذين المصطلحين، برغـم أن سلاسل مهام الكتابــة مصممة، بحيث تسمح بتعبير إبداعي كامل كما تشترط معالجــة تأملية. فالمهام متنوعــة، وقد تتضمن استجابة لأحد كُتّــاب العلم «الأدبي» مثل بورج Borges، أو لسيرة أو لشعر أو لصحافة. وتدعو المهام إلى كتابة تجريبية، وإلى تعمد الابتعاد عن التقرير المعملي التقليدي، ومقال المجلة العلمية، وصيغة المقال، ويمكن أن تكون النتائج كتابة وتفكيرًا علميًّا جديدًا وأصيلًا (28-Mermin 2002: 15).

يقـول هذا النمـوذج: إن الجامعة، من حيـث المبدأ العام، تستطيـع عمليًّا أن تمكن الطـلاب «فعلاً» من خط طريقهم الخاصـ (مع وجود القيود المؤسسية) وصنع معانيهم الخاصــة (مـع وجود أطر مجال التخصـص)، بل المساهمة بتلـك المعرفة المربكة في المجتمـع ككل. وحتــى يتم ذلك نحتــاج إلى ما هو أكثر من مجــرد قصص أغنى ونماذج ملهمــة، أي لا بد من حــدوث تغير مؤسسي. عندما شرع أفلاطون في شرح دولته المثالية ســأل ما الخطوة التي يبدأ بها لجعـل المثالي قابل للتحقيق؟ ونرى من المناسب أن نفعل الشيء ذاته.

ومــن هنــا، فإن الخطوة التي من شأنها أن تحمل طريقــة الطلاب الخاصة في صنع المعنــى إلــى المجتمع الكبير هي، فيما أرى، أن نفســح لصوتهم مكانًا في المحادثة التي تمثل التعليم العالي. وتحديدًا، ينبغي أن نقبل طريقتهم في صنع المعنى وفي رؤية الأشياء ونعدها مساهمة مشروعة في الجدل التخصصي. وحتى يتحقق هذا المبدأ لا بد أن يحدث تغييــران عمليــان. أولهما، أن نبعد كتابة الطلاب عن نظـام التقييم شديد التحديد، وإلا سيظل الطلاب يــرون الكتابة من زاوية المطلوب لإرضاء الممتحنين والوفاء بشروطهم، ويكتبــون وهــم على وعي بالتقييم وليســ لتنمية فهمهم وإدراكاتهــم ورؤاهم الشخصية. والتغيير الثاني هو ضرورة إنشاء منتديات لمجتمع التخصص والتعليم العالي الأكبر يقرأ كتابة الطلاب ويدخل في حوار معهم.

يمثل المطلب الأول تغييرًا جذريًّا؛ فإن مناهج جامعاتنا مصممة للتنسيق بين التدريس والتعلم وإستراتيجية القياس، حيث تملك عملية التقييم الجزرة والعصا معًا، المحفز والحكم. فإذا أردنا أن نبعد كتابة الطلاب، ولو جزئيًّا، عن عملية التقييم غيرنا دور المعلم من كونه حكمًا وحارسًا إلى دور ميسر لعملية إبداع قصص جديد ومعرفة جديدة، ثم إضافتها إلى مخزون التخصص. ومن شأن هذا أن يغير الإتجاه المعياري التقليدي الضامن لاستمرار النمط القائم في الكتابة التخصصية وعلاقته البيداجوجية.

هذه التغيرات عنيفة بالنسبة للطالب وكذلك المعلم؛ لأنها تتيح طريقة للخروج من قيود الخطاب التخصصي، والأنماط المسموح بها في التعبير، بل وفي صنع المعرفة التخصصية. كما أنها تغير دور الطالب وهويته من كونه تلميذًا أو متدربًا في التخصص إلى «كاتب» بكل ما توحيه الكلمة من معنى. فما إن تبعد الكتابة عن التقييم، تصبح وسيطًا لأداء خاص. تصبح منتجًا للفهم، وتصبح عملية الفهم في ذاتها. وكلمة «أداء» مستخدمة هنا بمعنى أوسع من أداء دور أو «قطعة موسيقية»، هو الأداء الناتج عن مهارة وتعلق نشأ عن عملية تأويل وعن قدر معين من الاستثمار في الذات.[1]

ضياع الهوية الأكاديمية وإيجادها

لهذا الأمر توابع تتجاوز كتابة الطلاب وفهمهم إلى بناء الطلاب لهويتهم الأكاديمية. إن الباحثين في مجال المعرفة الأكاديمية (الأساسية) يشيرون إلى ما سبق من خلفية وخبرة في تكوين الهوية، ولا بد من «محوها» حتى يتيسر نشوء الهوية الأكاديمية الجديدة (Ivanic 1998).

---

(1) هذا النموذج يخالف السائد حاليًا في كتابة الطلاب، أي نموذج «دراسات المعرفة الأساسية الجديدة» (حيث يطبع الطالب داخل المؤسسة بالأساليب والتقاليد الأكاديمية (المعرفة الأكاديمية). وفي الدورات التخصصية يتخذ هذا أيضًا تعلم الدخول في مجتمع الخطاب التخصصي بتعلم أشكال صنع المعرفة المعمول بها، وأجناس التعبير والأسلوب المسموح به في التخصص، ومن يرون التخصص متحكمًا في الأشكال المسموح بها في بناء المعرفة، والتعبير عنها بالضرورة يرون تنمية كتاب الطلاب في تعلم التوافق والالتزام. والى حد ما محاكاة الأشكال المقبولة. ولن ينجح الطلاب في هذا السياق إلا عندما يستطيعون التعبير عن أفكارهم بصيغة العرض المقبولة، وهي صيغة تختلف من تخصص إلى آخر (Lea and Street 1998، 157-72).

تشتـرط الجامعة أن يخلّف الطلاب رؤاهم واهتماماتهم السابقة وراءهم، ولكن ذلك عسيـر جـدًا، إذا كان الموضــوع مثلاً فنًّـا أو دراسات دينيــة أو ثقافة شعبيــة قد وقع عليه اختيارهم بسبب شعـور بالارتباط الشخصي. كذلك، فإن الطلاب المرتبطين شخصيًّا أو المهنيين العائدين للدراسة أو لإعادة التأهيل يأتون ومعهم معرفة خبرية عليهم أن ينبذوها؛ حتـى يكتبوا «المطلـوب». لا يوجد في نموذجنا الجامعي الحالي مـكان للمعرفة المربكة أو لصنع المعنى الفردي، ومن ثم لا يوجد مكان لنشوء هوية جديدة شاملة متكاملة.

أما رؤية التخصص في صورة الفرقة المسرحية، أي مجتمع ممارسة وخطاب، وليس قلعة للمعرفة، فمعناه فتح إمكانية مساهمة الكتاب مباشرة وفرديًّا في القاعدة المعرفية لذلـك المجتمـع. فإذا سمـح للجميع بالمشاركـة بالكتابة، فسيرتبـط الجميع ببعضهم، ويتشاركـون هويــة الكاتب التخصصـــي، طلابًا (إذا منحـوا التصريح وقنـوات النشر) ومعلميـن (علـى أمل أنهم يجـدون إلهامًا وتحديًا فـي دورهم الجديـد بوصفهم وسطاء للمعرفة الجديدة) وباحثين.

ولكـن لا بد مـن السماح للكاتـب الطالب أن يـؤدي طرفًا مـن كل الأدوار بكل ألوان التحديـات المذكورة فـي بداية هذا الفصل. فـلا بد أن يتمكن الطلاب مـن استكشاف النمـاذج المعرفيــة المتصارعــة، وأن يولدوا معرفة مربكـة، وأن يَتَحـدّوا شعور مجتمع التخصـص بذاته وأولوياته ومهماتـه. ويستلزم ذلك تسامحًـا ودور الكورس الذي يتمتع بميزة القدرة على الرد.

ولكن الأمر الأقل إزعاجًا والأكثر ثورية هو ضرورة أن يتمكن الطلاب من أن يكتبوا؛ حتـى يشكلـوا لأنفسهم من كتابتهـم شخوصًا جديدة وغير متصلة بتلـك الشخوص التي يرونها عادة في مجتمع التخصص. ولا بد من أن نأخذ كتابات الطلاب على محمل الجد بوصفهـا مساهمات فـي المعرفة التخصصيــة - ولو - أو لا سيمـا - إذا لم تكن الكتابة ملتزمـة بالمعاييـر التخصصيـة، وسيتم بذلـك التعبير عن فهم جديـد ومعرفة جديدة بطـرق جديدة، برغم إمكانية الحكـم عليها بمعايير «معتـادة» كالتعامل النقدي و جودة

الفكـرة وعمقها والقضايا المطروحة وأهميتهـا.[1] يمكن لهذه الكتابة أن تغذي المجتمع الأكاديمي بطرق مختلفة: "مباشرة" على قدم المساواة مع أنواع أخرى من المساهمات في المحادثة التخصصية، مع اختلافها عنها، و"غير مباشرة" بتركيز اهتمام المعلمين علـى خبرات الطلاب وعمليـات فهمهم. إن هـذا الفهم الثري للأثر الفـوري ولتحديات المادة التخصصية، يمكن أن ينعش كتابة المعلمين أنفسهم وجدول الأعمال التخصصي المزدحـم بالبحث. ومن المؤكد أن ذلك سيتيح نقلة عكسية محمودة في حركة التدريس والبحـث، بمعنـى أن المعتاد هو أن نسلم بـأن البحث يثري التدريـس، ولكن هنا سيثري التدريس البحث.

سيكـون الطلاب، ومعلموهم حتمًا، أحرارًا في أن يكتبوا بأصوات تخصصية جديدة وأطر مرجعية جديدة، وأن يكتبوا ألوانًا جديدة من المعرفة التخصصية.

نحو هوية أدائية

يتطلـب هذا اللون من الكتابة نوعًا أكمل وأثرى من أداء الطالب يتجاوز إتقان حزمة تعليميـة وتمثيلهـا. ويتطلـب كذلك أن توفـر الجامعة سياقًـا تزدهر فيه أفـكار متكاملة عـن الأداء، متكاملـة تبـث حياة جديدة. يتطلـب أن تنتقل الأكاديميا مـن "فقه (العلم) philology إلـى مبدأ الأداء" (Jackson 2004)، وأستعير هنا عنوان كتاب حديث ورائع عـن دراسات الأداء. هذا اللون مـن الكتابة وهذا النوع من الجامعات في آن واحد يتغذى على الاهتمامـات الكبرى للطالب ويخاطبها: خبرات الطالب وأولوياته بوصفه عضوًا في جيلـه وثقافته، وهذه الاهتمامـات نفسها هي هدف الخطاب. أراني زميـل حوارًا مكتوبًا فـي MSN-speak علـى شبكة الإنترنـت نفذ إلى قلـب اهتمامات إحدى روايـات بيكيت:

(1) حتـى الآن كافحـت فـي بريطانيا تجارب مثل "نص الترقيـع" (Ovens and et al. (eds) (2003 ضد أنمـاط كتابـة أخرى، برغـم أن الكفاح أثمر نتائج تم الاعتـراف بها ككتابة تخصصيـة، فقد نشرت تحليلات لكتابة طلابي في مجلة أقسام الكلاسيكيات بالجامعة Bulletin. ولكن الكتابة «البديلة»غالبًا ما تزاح جانبًا بوصفهـا كتابة تنموية علاجيـة تنفيسية وإبداعية وليست أكاديمية. وربما كانـت كذلك، ولكن ينبغي أن يحكم عليها وتقيَّم بوصفها مساهمة في المحادثات التي تشكل جدول الأعمال التخصصي الأكاديمي.

كما طلبت أستاذة كلاسيكيات بجامعة دورهام من طلابها ترجمة كلام الكورس إلى راب. وليست هذه التدريبات غريبة أو وسائل لجذب الانتباه، بل محاولات لربط الطلاب على نحو أوثق وأعمق بالنص المدروس، عن طريق سؤالهم أن يترجموا (ما يدرسون) إلى لون من الكتابة خبري ومعاصر وشديد الذاتية. يعتمد هذا النوع من الكتابة على الارتباط الشخصي وفي الوقت نفسه يولد ارتباطًا شخصيًّا لدى الطلاب بمادة التخصص وبتحديات التخصص.

الشخوص الأكاديمية

ثمة جانب آخر لهذه الفكرة الثرية المتعلقة بالأداء، فإن الأداء على المسرح أو في التدريس، أو في الكتابة يعني عرض شخصية. وحرفيًّا فإن "القناع الذي يضخم" الشخصية هو القناع الذي يلبس على الوجه، ويجعل ما يقال من خلاله أعلى صوتًا، والمدارس والتقاليد المختلفة في المسرح لها تصورات مختلفة للعلاقة بين الممثل والقناع والشخصية التي يمثلها. ولكن بينما ترى بعض التقاليد المسرحية الغربية الحديثة أن التمثيل مهارة غير شخصية، فإن الغالبية تقول: إن التمثيل ينهل من مناطق في ذات الممثل ويحولها، بل وإن التمثيل نفسه تحويلي، بمعنى أن عناصر في خبرة الممثل وشخصيته تتجه إلى إنشاء «الشخصية» والذات المسرحية، ولكنها يمكن أن تحدث تحولاً في ذات الممثل على نحو غير محسوس. ومن ثم، فإن الادعاء الأخير الذي أود أن أقوله عن الجامعة المسرحية هو أن المسرحية الجادة، أو التجريب أو الكتابة من زوايا شخوص مختلفة، أو التبني أو التعديل المؤقت لأنظمة قيمية مختلفة، أو صنع معنى مؤقت ومخالف وصارخ في وجه أنظمة وعلامات بديلة ومتصارعة، كل ذلك يسهم في خلق طالب إنساني متعدد الأبعاد.

التخرج

العرض المسرحي ليس حياة حقيقية، ولا يعد الجمهور لخبرات الحياة الحقيقية. ولكنه ليس حقيقيًّا بمعنى معقد فهو مكان يعتمد دائمًا على وعي أساسه الحياة الحقيقية، ويقدم هذا الوعي وإلا فقد ارتباطه بالحياة. إن كون الشخص جزء من عرض لا يعني

تعليق التصديق(*) ولكنه يعني وجود إرادة للدخول في علاقات معقدة مع رؤية الآخرين وخبرتهم بالعالم.

تقع في المسرح أشياء غريبة في نهاية العروض مثل الخروج من الظلام [للمثلين] (وهو بالنسبة لنا الاتصال الوحيد بمعنى الطقوس، أو المكان المقدس)، فلا بد من حدوث عبور إلى «العالم الحقيقي» - ويصحب ذلك مشاعر ومرح وضحك وشفقة وإنسانية وشعور بالتجدد والتغير. وكذلك، فإن التغير يمثل تغيرًا واضحًا، خروج من مكان خاص إلى عالم العمل.

ثمة عبارة شائعة حديثة وهي الحاجة إلى "قياس سرعة الخروج" عند التخرج. وأرى أن ذلك معناه أننا نطلق الطلاب كما نطلق القذائف (المورتار) إلى عالم العمل. أما الجامعة المسرحية وهي مكان تحدٍ وتغير في الهوية ولعب جاد، فستكون مكانًا يصعب على المرء أن يغادره. أحب الصورة التي في الأبيات الأخيرة من ملحمة "الفردوس المفقود" التي تحمل تأملاً عظيمًا عن ثمن المعرفة والفردانية، وعن قابلية الإنسان للخطأ وحب المغامرة ثم بلوغه الحكمة. عندما يولي أول بشرين وجهيهما عن جنة التواكل، وقد تمكنا لتوهما من النظر إلى العالم الخارجي؛ ليريا العالم كله أمامهما، وكل منهما ممسك بيد الآخر، فقد كانت الدنيا بأسرها أمامهما.

8

(*) مبدأ "تعليق التصديق" قال به كولريدج؛ ليصف موقف القارئ عند قراءة القصص، ويقصد به أن القارئ يتظاهر أن ما يقوله المؤلف، أو ما يحدث في القصص «المؤلَف» حقيقيًا، حتى ينتهي مما يقرأ. (المترجم).

12

وضع الخدمة في الحياة الأكاديمية

بروس ماكفرلين

يمكن أن نسامح من يعتقد أن للجامعات غرضين فقط: البحث والتعليم. وكان التوازن المناسب بين هاتين الوظيفتين دائمًا محل اهتمام المجتمع الأكاديمي؛ وقد تجدد هذا الاهتمام في المدة الأخيرة في المملكة المتحدة، على إثر اقتراحات إصلاح التعليم العالي (DfES 2003). ويرى بعضهم ضرورة التزام الجامعات والكليات بالوظيفتين حتى تعد مؤسسات تعليم «عالي». وكثيرًا ما يقال: إن البحث يؤدي دورًا رئيسًا في تغذية التعليم على المستوى الجامعي الحق (Barnett 1990). وقد خلص آخرون، من أبرزهم حكومة المملكة المتحدة، إلى قلة الأدلة على أن البحث لازم للتدريس الجيد في التعليم العالي (DfEs 2003). ومن ثم فقد عُدَّ من الأفضل تركيز التمويل البحثي في مؤسسات نخبوية وترك غيرها تركز على التعليم، وبالأساس تعليم طلاب الدرجة الجامعية الأولى. على أن هذا الموقف يقوّض مفهوم الصلة بين التدريس والبحث.

وفي خضم هذا الجدل، كثيرًا ما ينسى أن للجامعات دورًا تاريخيًا يغيب عن المجادلات حول أهمية «وصلة» التعليم والبحث. وفي هذا الخصوص، فإن الجامعات في العالم كله لها رسالات ثلاث معترف بها: التعليم والبحث والخدمة (Cummings 1998). وبينما تجذب الرسالتان الأوليان اهتمام الأكاديميين وصناع السياسة الحريصين على تشكيل (وإعادة تشكيل) جدول أعمال التعليم العالي، فقد صارت الخدمة البعد الثالث المهمل في الحياة الأكاديمية.

سيكون هذا الفصل استكشافًا لكيفية تأويل مفهوم «الخدمة» في الجامعة الحديثة من خلال استعراض لمدى متنوع من مؤسسات التعليم العالي في أنحاء العالم. وسيعقب ذلك تحليل يسعى إلى تفسير دور الخدمة في علاقتها بالتدريس والبحث ودافعية هيئة

التدريس في أداء الأنشطة الخدمية والقوى المنتشرة في النظام كله، التي تهدد بالمزيد من التقويض لهذه المهمة.

ما معنى «الخدمة»

قد يسأل بعضهم من أين يأتي مفهوم«الخدمة»وماذا يعني؟ كثير من الجامعات التي تأسست في أثناء العصر الفيكتوري، مثل مانشستر وليفربول وبيرمنجهام، أنشأها رجال بِرٍّ وسياسيون محليون ورجال أعمال. كان لهذه الجامعات التزام تأسيسي لخدمة مجتمعاتها المحلية: فقد كانت جامعات «وطنية» تضم مدى كاملاً من المواد لأول مرة منها تخصصات العلوم والهندسة تتعلق بقلب الدولة الصناعي الذي تخدمه (Scott 1995). مع ذلك كانت الجامعات الوطنية تتعلق بأشياء تتجاوز تحديث المنهج والاعتزاز المحلي (Haldane 1913) فقد كان هدفها فتح أبواب التعليم العالي أمام الطبقات الأخرى وأمام النساء.

أما في الولايات المتحدة، فيمكن تتبع معنى الخدمة إلى ما يعرف بجامعات الأراضي الممنوحة التي تأسست في النصف الثاني من القرن العشرين (Boyer 1990). فجامعات مثل ويسكنسون ونبراسكا كان عليها التزام نحو خدمة مجتمعاتها المحلية من خلال البحث التطبيقي على المشكلات العملية. فقد كان لهذه الجامعات وغيرها من جامعات الولايات القديمة "جذور عميقة في الأرض" (Slosson 1910). ومثل الجامعات الوطنية الإنجليزية، كانت جامعات منح الأراضي تهدف إلى المساواة وإتاحة الفرص والارتباط المهني (Kerr 1982). كان الدور المهني لجامعة العصور الوسطى الأوروبية يتمثل في إعداد الرجال في علم اللاهوت والقانون والطب، وربما يعود هذا الدور إلى زمن أبعد من ذلك (Dunbabin 1999). ولم تستقر هذه المؤسسة الوطنية كرمز لصعود العصر الصناعي، والثقة التي بثها، والانفتاح الأكبر الذي أتى به، قبل القرن التاسع عشر.

ولكن ماذا تعني «الخدمة» فعلاً لأكاديمي القرن الواحد والعشرين؟ يقدم بيتر نايت (Knight 2002) أحد التعريفات المعاصرة القليلة «للخدمة»؛ فهو يميز بين المساهمات

«داخل» المؤسسة والمساهمات في المجتمع «خارج» أسوار الجامعة. ويقدم نايت أمثلة لأدوار الخدمة الداخلية، منها تقديم المشورة الأكاديمية للطلاب والاشتراك في اللجان المختلفة، ومن أمثلته للخدمة الخارجية إلقاء الأحاديث العامة، وتمثيل المؤسسة في الهيئات المحلية والخدمة في الهيئات المهنية القومية. وبرغم إيجابية تعريف نايت، فإنه يستبعد عناصر من الخدمة تمثل الجسر بين أصحاب الرداء الجامعي وغيرهم من سكان المدينة. وعلى سبيل المثال، فتعلم الخدمة تقليد راسخ يتم بمقتضاه دمج خدمة المجتمع داخل مسار دراسي أكاديمي (Gascoigne Lally 2001). وهناك تقاليد خاصة للخدمة في تخصصات عديدة: مثل تحديد الأعمال في مجال الأعمال التجارية أو التخصصات المهنية وإقامة المعارض العامة، والعروض الجماهيرية في فنون الأداء أو حسم الخلافات بطرق بديلة في مجال القانون.

يرى بعض الكتاب ضرورة التمييز بين أنشطة الخدمة التي هي أمثلة «للمواطنة الأكاديمية الصالحة» مثل الخدمة في اللجان الجامعية أو التطوع بدعم تعليمي لطلاب الثانوي، وبين تطبيقات الخبرة المهنية بوصفها "امتدادًا للمجال الأكاديمي" (Lynton and Elman 1987: 148). فعمل أعضاء الأكاديميا هنا هو عبارة عن توسعة لحدود علمهم، وليس نوعًا من النشاط الإنساني الخيري. يضع بوري (1990) مفهوم «علم التطبيق» على أساس التمييز نفسه بين الخدمة الداخلية والخارجية عند لينتون وإلمان (1987). ويقول: إن كلمة «خدمة» صارت مصطلحًا شاملاً لا بد من فصل التطبيق الجاد للمعرفة العلمية عنه. ويعطي بوري أمثلة لعلم التطبيق – منها التشخيص الطبي وخدمة العملاء في العلاج النفسي وصياغة السياسة العامة ووضع التصميم المعماري للمدارس العامة والتعاون معها – ويميز هذه الأمثلة عن الأنشطة الخدمية الموجودة داخل الحرم الجامعي، وما وراءه ولكنها غير مرتبطة مباشرة باتساع الخبرة الأكاديمية القائمة على العلم التخصصي. ويعتقد بوير أن رؤيته للخدمة بوصفها «علم التطبيق» تمثل "عملاً جادًا شاقًا" (1990:22) في مقابل الأنشطة الخدمية الداخلية مثل "الاشتراك في اللجان الجامعية وتقديم المشورة للأندية الطلابية، أو أعمال القسم المعتادة"، وأعمال خارجية مثل "الاشتراك في مجالس المدن وأندية الشباب، ونحو ذلك" (1990:22).

إن إعـادة النظـر فـي هذه العناصـر من الخدمـة الخارجيـة، واعتبارهـا لونًا من الدرس العلمـي لا بد أن يوضع في سيـاق أشمل. فقد كان بوير، تحديـدًا، مهتمًّا بتوسيع مفهـوم المعرفة في الحياة الأكاديمية ليواجه التحيـز لصالح مكافأة البحث القائم على الاكتشـاف وتقديره. ولكننا لو قبلنا إعادة التصنيف هذه، فماذا سيكون أثره على مفهوم الخدمـة؟ إنهـا ستعني تعريف الخدمـة بأنها ليست أكثر من نشـاط خيري داخل الحرم الجامعي. والأكثر من ذلك أنها على ما يبدو ستمثل قائمة من «الأعمال المعتادة»الفاترة غير الفكرية.

أمـا في الواقع، فـإن تمييز بوير وغيره بيـن الخدمة الداخليـة والخارجية، واعتبار الأخيرة وحدها علمية أو فكرية، فصعب إثباته. فمن المضلل أن نقصر صفة العلمية على تلك الأنشطة المستمدة مباشرة من الخبرة القائمة على التخصص. فالأنشطة المسماة داخلية أكثر اتساعًا من ذلك وتحتاج معرفة مهنية ومهارات أكبر مما يقدر تقليديًّا. فهي تضم الخدمة الداعمة للتدريس، مثل تصميم المسارات الدراسية أو ملاحظة التدريس؛ وخدمـات داعمة للبحـث مثل توجيه زميل قليـل الخبرة؛ وأنشطة خدميـة أخرى تتجاوز مهمتي البحث والتدريس مثل تطوير مواد تعليمية «بين مهنية»، فكل الأمثلة المسوقة هنا ذات طبيعـة علمية. وهي لازمة لرعاية الطالب ومصلحتـه، وكذلك التعليم المستمر لكل مـن هيئة التدريس والطلاب. أما بالنسبة للأنشطة الخدمية المسماة بالداخلية التي قد تعد أدنى مستوىً، فإنها ضرورية لصالح المجتمع التعليمي.

وإذا أردنا الإنصاف لمفهوم الخدمة، فمن المهم أن ندرك دور الخدمة في المجتمع الكبير. ويختص هذا الشكل من الخدمة بالتفاعلات التي تتجاوز المجتمع الأكاديمي إلى المشاركـة فـي التنمية المجتمعية بصـورة أشمل. ويوجد أمثلة كثيرة لهـذا التقليد، مثل الدراسـات اللاصفّية التي تعـود إلى الجامعات الوطنية في القـرن التاسع عشر (Scott 1995)، والتعليم الخدمي، واستخدام الخبرة القائمة على التخصص لمنفعة المؤسسات العامة والخاصة أو الأفراد الذين يقومون بدور «المفكرين الشعبيين».

تأويلات الخدمة

بينما تعبر جامعات كثيرة عن التزام بالخدمة على المستوى العام كجزء من رسالتها المؤسسية، فمن المهم أن نرى كيف «يترجم» هذا على المستوى «التفصيلي»، أو مستوى الفهم والالتزام الفردي (Becher and Kogan 1992). وسعيًا للوصول إلى هذه الرؤى، استخدمت مقابلات شخصية مباشرة واستبيان قصير لاستخلاص استجابات من 21 عضو هيئة تدريس من جامعات في المملكة المتحدة وأمريكا الشمالية وأستراليا وكندا وجنوب أوروبا يمثلون مدىً من التخصصات والسياقات المؤسسية ومستويات الأقدمية. وقد نتج عن هذا العمل عدد من التأويلات للدور الخدمي.

1 - الإدارة

وجد الأكاديميون، لا سيما البريطانيون، صعوبة كبيرة في تعريف رؤيتهم لمعنى مصطلح «الخدمة»؛ فهو مصطلح مغلق عليهم إلى حد بعيد، حتى إن بعضهم قال: إنه مصطلح "لا يمكن ترجمته مطلقًا". نتيجة لذلك، يرى بعض الأكاديميين كل الأنشطة بخلاف التدريس والبحث تحت مظلة «الإداريات». ويربط أكاديميون من دول أخرى الخدمة بالواجبات الإدارية، ولكنهم كانوا أميل إلى ربط قائمة أخرى من المعاني بالمصطلح. وفي محاولة لفهم هذا المفهوم في إطارهم المرجعي، قال عدد من الأكاديميين البريطانيين: إن الأنشطة الخدمية جزء من الدور التعليمي. وهكذا، ظهر لديهم أن فكرة "الخدمة عمل إداري" تستتبع واجبات ذات صلة كبيرة بالتعليم، مثل إدارة الدورات الدراسية، وأعمال القبول مثل مقابلة الطلاب شخصيًا، وإعداد الأعمال الورقية للجان الجامعية والمراجعات الخارجية لعملية التعليم.

هذه النظرة التي تساوي مصطلح الخدمة بالعمل الإداري تمامًا، هي حتمًا نظرة سلبية في المقام الأول. فهذه الأنشطة تعد عبئًا متزايدًا، وتدخلاً مرذولاً في جوانب أساسية في الحياة الأكاديمية، وبالتحديد التدريس والبحث. وبهذا المعنى وصف أحد الأكاديميين الأمريكيين الإدارة بأنها "سبب كثير من اللغط في الحياة المهنية"، ووصفها أكاديمي أسباني بأنها " ألوان من التشتت عن إعداد الدروس أو عمل البحوث."

ولكن برغم غياب أي إحساس بالمتعة عندما يطلب من الهيئة الإدارية تنفيذ مهام إدارية، فإنهم يقرون بإحساس الواجب بأن هذا العمل مهم وضروري لصالح المؤسسة وطلابها. وقد أشار أحدهم إلى ما أسماه "المواطنة المؤسسية"، وكان يعني بذلك مسؤولية المساهمة في تطوير المؤسسة. ومن ثم، يعد بعض الأكاديميين أنشطة مثل إدارة الدورات الدراسية، والمشاركة في اللجان الجامعية، ومجموعات العمل، واجبًا أصيلًا وليس مطلبًا غير مشروع لجزء من وقتهم. مع ذلك فإن مجرد وجود رؤى مختلفة حول ضرورة القيام بمثل هذا العمل أو تجنبه يؤدي إلى ما أشار إليه أحد الأكاديميين الذين شملهم استطلاع الرأي بتعبير "سندروم المتشككين المعتاد".

2 - خدمة المستهلك

أدى التحول الجامعي إلى التوسع في سياقات وطنية كثيرة في العشرين سنة الأخيرة إلى تغييرات عميقة في أهداف المؤسسات والمنهج وتركيبة الجمهور الطلابي والتوقعات المجتمعية من أي تعليم جامعي. صار التعليم العالي جزءًا من ثقافة عالمية استهلاكية التوجه تعكس فكرة "الطالب مستهلكًا" (Scott 1999) والمحاضر "عامل خدمة" (Ritzer 1998)، وفي حين كان الأكاديميون لا يرتاحون تاريخيًّا للأفكار التي تجعل من الطلاب «مستهلكين» و«زبائن» (Gordon 1997)، فإن محاضري الجامعة ذوي الخلفية الاحترافية والمهنية كانوا أقل انزعاجًا عند تطبيق هذا الوصف (Macfarlane 1997).

أشار عدد من المشاركين في الاستبيان إلى مفهوم الخدمة بوصفه عرضًا يقدَّم «للمستهلك»، هذا المستهلك هو الطالب، حسب كلام أحد الأكاديميين الأعضاء في هيئة إدارية جامعية هولندية، إذ وصف أدوراهم وأدوار زملائهم بأنهم "مقدمو خدمة" للطلاب ولمؤسسات الأعمال التجارية. ويرى مشترك آخر أن "التدريس شديد الارتباط بتقديم أفضل نوعية خدمية ممكنة للطلاب". ولم يكن هذا المنظور الخدمي الاستهلاكي مقصورًا على هيئة التدريس المنتمية إلى تخصصات مهنية وتجارية. إذ يشاركهم فيه متخصص في التطوير التربوي وصف الخدمة من زاوية العمل مع مدارس الجامعة المختلفة و"تقديم ما تريده المدرسة". كان مفهوم خدمة المستهلك في هذه

المشـاركات وصفًـا إيجابيًا، ولا يرتبط بالـرؤى السلبية التي تشير إلـى ضياع المكانة أو السلطة أو الاستقلالية.

عبـر أكاديميـون آخرون عن «مطالبات» الطلاب بالخدمة تعبيـرًا سلبيًا، كما عبروا عن قلقهم أن تكون نتيجة ذلك توقعات غير معقولة تطلب من المحاضرين. قال أكاديمي بريطاني: إنه في مجال تقديم التعليم الإليكتروني توجد "فكرة متنامية أننا نقدم خدمة يدفـع (الطـلاب) مقابلهـا؛ وبذلك يستحقـون ويتوقعـون ويطالبون بمستـوى معين من «الخدمـة». وسيخبروننا عندما لا نفي بتوقعاتهم المتصاعـدة، ونتيجة ذلك زيادة حمل العمل الإداري".

3 - فضيلة الزمالة

تشيـر فكرة كون "الخدمة من فضائل الزمالة" إلـى تأويل الخدمة بوصفها التزامًا أخلاقيًـا في الحياة الجامعية بدعم الزملاء داخـل المؤسسة الواحدة وعلى مستوى أعم فـي المجـال التخصصـي أو المهني. وتشتـرك هذه الرؤيـة للمفهوم مع بعضـ عناصر فكـرة كون "الخدمة عمـلًا إداريًا" مثل إتاحة المرجعيات للزمـلاء الأكاديميين، ولكنها تشمـل أنشطة علمية أوسع مثل مراجعـة الزملاء للمجلات الأكاديمية، وأعمال الامتحان الخارجي والتوجيه الرسمي وغير الرسمي للزملاء. يصف أحد المشاركين في الاستبيان المثـال الأخير بأنه "علاقة الموهبة" حيـث يساعد الأكاديميون الكبار في تنمية الأصغر و/ أو الأقل منهم خبرة. ويصف محاضر آخر أنشطة مثل مراجعة الأوراق البحثية للنشر بأنهـا لازمة لبقاء العمل الأكاديمي. واجتذبت هـذه النقطة تعبيرات عن مشاعر الواجب والمسؤوليـة نحـو الزملاء الأصغر ومجتمعـات التخصص تحديدًا. وبرغـم ما تستهلكه أنشطة الزمالة من وقت، فقد عبر أكاديميون كثيرون عن غريزة الانتماء لجماعة بأقوال مثـل "علـى كل عضو في مجتمـع مسؤولية المساهمـة في الدور الخدمـي الضروري لأي مجتمـع ناجح." ويـردد مشترك آخر هذا الشعور بشكل أكثر صراحة بقوله: أنت ببساطة "مدين" لزملائك بأن تدعم نموهم الأكاديمي.

برغم الشعور الطيب الساكن في مثال الزمالة، فقد قال عدد من المشاركين صراحة: إن هذا الخطاب أساسه أحيانًا واقع قاسٍ. من هذا المنظور، فإن الأكاديميين الكبار يؤدون دورهم ولديهم سلطة ومكانة مثل مراجعة المجلات العلمية للزملاء، ولكن المحاضرين الأحدث أو الأصغر يجبرون عادة على أداء أدوار خدمية إدارية مثل إدارة المسارات الدراسية، ويعد هذا من «طقوس المرور»(*). وكما يقول أستاذ بجامعة أمريكية: "الخدمة الداخلية في الواقع هي ما يجبر الأعضاء «الأصغر» (غير المثبتين) على أدائه، ولا يستطيعون رفضه". وبرغم أن أدوار خدمة الزملاء تكسب العضو سمعة طيبة في المحيط العلمي الكبير، فإن مهام الخدمة الداخلية لا تجني القدر نفسه من التقدير أو المكافأة؛ ويتسبب ذلك في الإحساس بالرفض بين أعضاء الهيئة الصغار، حتى إن أحد المشاركين في الاستبيان قال: إنه يشعر بأن الزملاء الأكبر «يستنزفونه» بهذا الحمل من العمل الإداري. إن علاقات القوة داخل المجتمع الأكاديمي، وأثرها على تشكيل الأدوار الخدمية هي نموذج لما أشار إليه هارجريفز بالزمالة "المفتعلة" (1994).

4 - الواجب الوطني

يعكس هذا التأويل للخدمة مايسمى أحيانًا "الخدمة العامة"، وهو شعور بواجب خدمة مصالح المجتمع المحلي والمجتمع الكبير. وهو يمثل امتدادًا أكبر للدور الخدمي يتجاوز المؤسسة التي ينتمي إليها الفرد (الخدمة كعمل إداري) والزملاء (الخدمة كفضيلة زمالة). عبرت إحدى الأكاديميات عن هذا الشعور بالواجب الأوسع نطاقًا تجاه المجتمع، عندما قالت إن: "قدرًا كبيرًا من القيمة يضيع عندما ينظر إلى «المجتمع» بوصفه "مجرد مؤسسة يتصادف أن يعمل بها الأفراد".

يقتضي مفهوم الخدمة بوصفه واجبًا وطنيًّا القيام "بعمل تطوعي" أو «الدعم» لصالح المجتمع (المحلي غالبًا)، بطريقة لا يشترط ارتباطها بالخبرة العلمية. يقول أكاديمي

(*) «طقوس المرور» تعبير يقصد به في مجال الأدب والدراسات الأنثربولوجية تجارب يجني الفرد منها خبرة تنقله من مرحلة إلى مرحلة، فهو يمر من طور إلى آخر (المترجم).

بإحـدى الجامعات الأمريكية: إن مفهوم الخدمة داخل مؤسسته يفسر بأنه "الخروج إلى المجتمع ومساعدة الناس بطريقة مباشرة... وهذا في المعتاد يعني مساعدة المشردين والعمـل في المطابخ الخيرية، وغيرها مـن «منازل الإيواء». ويتوافق هذا الفهم تمامًا مع تقليد حديث هو «خدمة المجتمع» (Coles 1993). ضرب أحد المشاركين البريطانيين مثال التطوع بالعمل في مستشفى محلية كنوع من النشاط الذي يتوافق مع رغبته في "أن يسهم بشيء في المجتمعات التي تمنح الفرد امتيازاته.

5 - التعلم المتكامل

إن خدمـة المجتمـع يمكـن أن تكـون أكثـر مـن عمل خيـري. وحتى يـرى الطلاب وهيئـة التدريس جدوى ذلـك، فهناك تراث يدمج الخدمة فـي المنهج من خلال تشكيلة مـن المبـادرات. وتشير "الخدمة كتعلـم متكامل" إلى ربط الدراسـة الأكاديمية بالعمل والمشروعـات والأنشطـة المرتبطة بالمجتمع. وقـد كان الوعي قويًّـا «بالتعلم الخدمي» وسـط أكاديميـي أمريـكا الشمالية؛ إذ كان الطـلاب ينفذون مشروعـات، ويخدمون في أثنـاء التدريب داخل مؤسسات، ويقدمون الاستشارات للأفراد والمؤسسات في المجتمع المحيـط. وقد وصفت الثمـرات التعليمية العائدة على الطلاب من زاويتي تعزيز فهمهم للصلة بين النظرية والتطبيق، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية المرتبطة بالعمل. وشملـت الأمثلة المقدمة لهذه الأنشطة برنامجًـا لفض النزاع، حيث توسط الطلاب بين طرفين، بينهما نزاعات قانونية مدنية، أو «الأعمال الداخلية» أو قضاء الطلاب مدة عمل داخـل إحدى المؤسسـات، ودراسة حالة «لدورات حياة» منتج مـع شركة محلية و «وحدة استشاريـة» ضمـن برنامج درجة البكالوريوس في الأعمال. وقـد صيغ قدر كبير من هذه الأنشطة، وليست كلها، كجزء من المنهج معتمد و «مقيَّم» [يخضع للقياس].

كان لـدى الأكاديميين المشاركيـن في هذا الجانب من التعلـم بالخدمة شعور قوي بـأن هذا العمل يحسن جودة التعلم الطلابي. وقد طلب من الطلاب تقديم صيغة مكتوبة يحللون فيها أنشطة التعلم بالخدمة التي عاشوها، وكانت هذه آلية مهمة للطلاب لتقدير تطورهم الشخصي والفكري وفهمه. كما تم التعبير عن فوائد ومزايا نشاط التعلم بالخدمة

للتدريس. فمن منظور المعلم، برغم الوقت الطويل المطلوب لإثبات ذلك، فقد قيل: إن هذه الأنشطة تثمر عددًا من المكاسب. كما ذكر استخدام أمثلة تطبيقية داخل الفصل وكتابة دراسات حالة أو بناء علاقات تؤدي إلى فرص بحثية تتعلق باهتمامات علمية.

ما مكان «الخدمة» المناسب؟

هذه التأويلات الخمسة للخدمة لها نتائج مهمة للعلاقة بين البحث والمعرفة والتدريس. إن إحدى مشكلات تزايد الكتابات التي تركز على هذا الموضوع، هي الانطباع الخاطئ الذي تحدثه، وهو أن «التدريس» و«البحث» هما الدوران الوحيدان اللذان تؤديهما الهيئة الأكاديمية. وإن أحد مظاهر هيمنة جدل التدريس والبحث هو تصنيف كل الأنشطة الأكاديمية تحت هاتين الرايتين المتلازمتين. وبرغم أن التعريفات نادرًا ما تكون صريحة محددة، فإن أشياء كثيرة تتوقف عليها. فمصطلح «التدريس» مثلًا يعرفه الأكاديميون تعريفًا ضيقًا في بعض السياقات المؤسسية، بحيث لا يتجاوز عملية إلقاء محاضرة على جماعة من الطلاب. وعلى خلاف ذلك، كان أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعات المملكة المتحدة بعد عام 1992 من المشاركين في استبياني أقرب من نظرائهم في المؤسسات الأقدم إلى ربط مصطلح «التدريس» بمجموعة أوسع من الأنشطة المتداخلة التي تشمل التوجيه الشخصي وإعداد المواد التدريسية، وتصميم مقررات جديدة.

في التأويلات الخمسة جميعها كان هناك شعور واضح بأن الخدمة التزام أخلاقي ناحية الطلاب والزملاء، بغض النظر عن الفوائد المهنية المباشرة أو غير المباشرة. مع ذلك، يوجد توترات تتعلق باستعداد بعض أعضاء الهيئة الأكاديمية لتحمل ما يوصف «بنصيبهم العادل» في الأنشطة الخدمية، لا سيما ما يخص إدارة المسارات الدراسية وعمل اللجان. وهذا إلى حد ما انعكاس لزيادة ضغوط التنافس في الحياة الأكاديمية بغرض تأمين التثبيت الوظيفي، أو جذب التمويل للبحث، أو الوفاء بأهداف زيادة أعداد الطلاب، والنشر في «أفضل» المجلات، وهكذا. صحيح أن المنافسة كانت موجودة دائمًا في الحياة الأكاديمية، ولكن هذه الضغوط تصاعدت في السنوات الأخيرة بسبب عولمة سوق التعليم العالي، ومحاولات الحكومات مراجعة التميز البحثي والتعليمي بوصفه جزءًا من ثقافة جديدة أساسها المساءلة ومبدأ الأداء.

كذلك، فمن المشكل، كما بين عدة مشاركين في الاستبيان، «قياس» المساهمة الخدمية لعضو هيئة التدريس؛ إذ يختلف هذا عن الطرق المعتادة في إثبات النجاح البحثي من خلال المنشورات أو المنح البحثية مثلاً. أما الدور التعليمي فقد تطورت مقاييس التميز الخاصة به وتعقدت استجابةً لدعوات رفع مكانة التدريس في مواجهة البحث. فقد توسع استخدام التقييم الطلابي، وزاد الاهتمام بتدريب محاضري الجامعة وتأهيلهم، وتطور الاعتماد المهني، واستخدام سجلات المسيرة التدريسية لأجل الترقي. وعلى النقيض من ذلك، فإن أداء «الخدمة» على المستوى الفردي لا يجد له بين مؤشرات الأداء مكانًا فيما يخص قياس الأنشطة والإنجازات الأكاديمية.

إن زيادة الضغط للوفاء بمقاييس الأداء في البحث والتدريس يعني «تقليص» الدور الخدمي. قال عدد كبير من المحاضرين: إنه ببساطة لا يوجد وقت «كاف» أو «مناسب» يخصص للأنشطة القائمة على الخدمات. إن مبادرات التعلم الخدمية أو التعلم المتكامل، غالبًا ما تكون صعبة التأسيس، وعادة ما تستهلك وقتًا من الهيئة الأكاديمية في بناء علاقات مجتمعية والحفاظ عليها. وليس من طبيعتها أن تكون «مرتبة» أو خالية من الصعوبات في الإشراف على الطلاب أو تقييم تعلمهم. وتحت ضغوط التعليم المقسم إلى وحدات الذي يحارب التكامل المعرفي، وضغوط عدد من عمليات مراجعة الجودة المتنوعة، فإن التعلم الخدمي الذي لا يعد جزءًا من المنهج الرسمي الخاضع للتقويم ليس أمامه فرصة كبيرة للبقاء. حتى العناصر التي تمت صياغتها رسميًّا مثل تخصيصات العمل التدريبي في دراسات الأعمال ذات الأربع سنوات في المملكة المتحدة، أو ما يسمى درجات «الشطيرة»؛ فقد أصابها تدهور خطير في السنوات الأخيرة.

إن الطبيعة المتغيرة لقوة العمل الأكاديمية العائدة إلى عدم ثبات عامل التوظيف يعني تراجع عدد أعضاء هيئة التدريس الثابتين، أو كاملي الدوام القادرين على تخصيص الوقت والطاقة خارج جداول التدريس الرسمية للأنشطة الخدمية. تشير التقديرات في الولايات المتحدة إلى أن خُمسي أعضاء هيئة تدريس الجامعة حاليًا يعملون بدوام غير كامل، وهذا ضعف عدد ما كان منذ ثلاثين عامًا (Benjamin 2000). كما أن مراقبة

جـودة البحث، فـي دول منها المملكة المتحـدة وأستراليا ونيوزيلانـدا وهونج كونج، قد حمّلـت الأكاديميين ضغوطًا منها توجيه جهودهم نحو النشـر على حساب أنشطة ومنها الأنشطـة الخدمية التي تستهلك وقتًـا طويلاً. هذه القوى تعني أن الأنشطة الخدمية تنال تقديـرًا أقل باستثناء الترقية إلى كرسي شخصي يحدث من آن لآخر في بعض الثقافات المؤسسية مثل جامعات ما بعد 1992 في المملكة المتحدة (Tight 2002).

كان الأكاديميـون علـى وعي كبير بأن العمـل الخدمي يعاني انخفاض المكانة "ولا يؤدي بك إلى الحصول على التثبيت الوظيفي أو الترقية أو زيادة الراتب". ومن أمثلة هذا الرأي مـا قاله أحد المشاركين بشأن إنشاء منبر للتعليـم الإليكتروني لإحدى المدارس؛ حيـث لم ينل الموضـوع فهمًا أو تقديرًا كافيًا. فلم يكن مـن إدراك لأهمية هذا النوع من العمـل الخدمي بين الزمـلاء على أساس أن ذلك "ينبغي أن يكـون من أعمال هيئة دعم تكنولوجيـا المعلومـات". كان الشعور العام هـو أن العمل الخدمي نادرًا ما يكافأ أو يقدر؛ ومـن ثـم فإن دافعيـة القيام بأنشطـة خدمية كان يترجـم إلى مزيج من فكـرة «الإيثار» والشعـور بالواجب تجـاه الطلاب والزمـلاء ومجتمعـات التخصص والمجتمـع الكبير. فالخدمة، كما عرّفها أحد الأكاديميين، تكاد تكون "أي نشاط مرتبط بالعمل لا يكافأ (أو بالأحرى لا يكافأ بصورة مباشرة)".

هل من مساحة جديدة للخدمة؟

يساعـد مبـدأ الخدمة على ترسيخ أعمـال الحياة الأكاديميـة والمؤسسية، مع ذلك فـإن التـزام المحاضرين الجامعييـن به عرّضه للخطـر من مجموعة مـن القوى. ففي تقاليـد جامعية أخرى، وبالتحديد النموذج الجرماني لجامعة البحوث، قد أولت اهتمامًا «للمسافة» بين الأكاديمي كباحث، والعالم كله من حوله (Boyer 1990). فمفهوم الجامعة «كبـرج عاجي» لا يتوافق مع مفهوم خدمـة المجتمع. فمع تنامي هيمنة دور الحكومة على التعليـم العالي في القرن العشرين حـل هذا الدور إلى حد بعيد محل أثر الجهود المدنية والخيريـة. مع ذلك فالجامعة الحديثة تعاني ضغوطًا متزايدة لإقناع الدولة بأنها تستحق التمويـل (Tjeldvoll 1998). ولكـن الـدور الخدمـي التقليدي يظل قائمًـا في كثير من

جامعات الولايات المتحدة التي أسست بوصفها مؤسسات على أرض ممنوحة. أما التمويل الخيري والتجاري للجامعات في المملكة المتحدة، بما في ذلك التمويل المحلي المدني، فقد حل محله التمويل الحكومي تدريجيًا بخلاف المؤسسات الأمريكية التي أبقت على مستويات دعم عالية من الرعاة المحليين والخريجين والمجتمعات الإقليمية، فليس من قبيل المصادفة، إذاً، أن يكون التعلم الخدمي أعمق جذورًا في جامعات أمريكية كبيرة وأوثق صلة بالمجتمعات المحلية والإقليمية وأقل اعتمادًا على تمويل الحكومة المركزية منها في المملكة المتحدة.

إن قوى السوق وكذلك حاجة المؤسسات لتمييز نفسها عن منافسيها يؤدي إلى هزة في تعريف التوصيف الوظيفي الأكاديمي. ويوصف هذا أحيانًا بأنه «تفكيك العمل الأكاديمي» (Kinser 1998) بينما يحل محل الأكاديمي الشامل الذي يجمع مهام التدريس والبحث والدور الخدمي، قائمة من المتخصصين، المعيّنين للتدريس أو للبحث فقط مثلاً، أو المصممين التعليميين، أو المتخصصين في القياس والتقويم. تكتسب هذه الظاهرة سرعة متنامية نتيجة لتوسع المؤسسات الربحية الخاصة مثل جامعة فينكس (التي استبعدت الدور البحثي تمامًا) ومبادرات التعليم الإليكتروني حيث تهدف الجامعات إلى التنافس في أسواق كبرى على المستوى العالمي. إن هذا «التفكيك» يعني تناقص الأكاديميين المشغولين بمجموعة من المسؤوليات الشاملة، مما يجعل العمل الخدمي إحدى المسؤوليات أو أحد الاحتمالات العملية.

طرأت على مفهوم«الخدمة» تحولات وأعيد تأويله مع الزمن. ففي المملكة المتحدة حدد تقرير روبنز عن التعليم العالي (1963) "بث ثقافة مشتركة ومعايير مشتركة للمواطنة" بوصفه أحد أهداف أربعة للتعليم الجامعي. وربما نجد صدى ذلك في تقرير ديرينج (NCIHE 1997) بعدها بأربعة وثلاثين عامًا، حيث يعرف كلمة الخدمة من زاوية منفعتها الاقتصادية أولاً، فقد خصص الفصل الثاني عشر من التقرير، وهو الفصل المركز على الدور المحلي والإقليمي للتعليم العالي، بكامله تقريبًا لتأثير الجامعات المرتبط بالأعمال التجارية والاقتصاد. وقد اكتمل التحول إلى المنفعة الاقتصادية على

يـد حكومـة المملكة المتحدة عن طريـق «الورقة البيضاء» التي نشـرت في يناير 2003. ضمـت الورقـة فصولاً عن البحـث والتدريس وإتاحـة الفرص والتوسـع و«التعليم العالي ومجال الأعمال» (DfEs 2003).

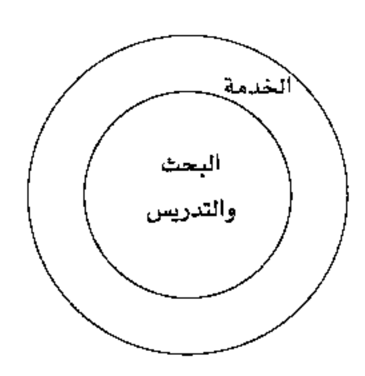
تبين استجابات عدد من الأكاديميين أن الخدمة حاليًا مصطلح أقرب صلة بعلاقات الأعمـال والمستهلكين منها إلى الخدمة «العامـة». وأغلب استعماله يتعلق ببناء علاقات مع شركات أعمال تجارية أساسها «الجودة» و «الكفاءة»، ومن هنا لدينا «جودة الخدمة»، وتوصيـل الخدمـة أو ببساطـة «إدارة الخدمـة»، وهي عبـارات واردة مـن معجم الحياة التجاريـة. وليـس لغة التجارة وحدها هـي ما دخل الحياة الجامعية، فـإن مُثُل الفرادنية الليبراليـة قد حلـت محل قيم المشاركة والزمالة. صحيـح أن الفردانية التنافسية كانت دائمًـا جزءًا من الحيـاة الأكاديمية، ولكنها الآن خطر على الزمالـة والتعاون المطلوبين للحفـاظ على جودة أنشطة البحث والتدريس. وإن الاشتراك في لجان القسم والمؤسسة كجـزء من "الخدمة كعمل إداري" هي أحد الأمثلة المهمة على ذلك. فالحياة الأكاديمية هنا انعكاس للمجتمع الذي تنحسر فيه المشاركة المدنية منذ سنوات كثيرة. وفي لقاءات شخصية مع أعضاء هيئة التدريس في جامعات بريطانية، وجد هارولد سيلفر (Harold Silver 2003) دليـلاً ضئيلاً جـدًا على وجود شعور انتماء إلـى مجتمع خاص قائم على مجموعة مشتركة من المعايير أو القيم المؤسسية. ويعلق ألتباخ (Altbach 1995) أيضًا علـى انحسار الشعور بالانتماء إلى مجتمع داخل الجامعات الأمريكية نتيجة لتزايد حجم العاملين في المجال الأكاديمي، واتساعه وتنوعه.

لا يتحـدث الأكاديميـون عـن «الخدمـة» إلا نـادرًا؛ فهم أقـرب إلى معرفـة مطالب «الإدارة» بأنواعهـا. وإن أداء الأدوار الخدميـة مثل تنسيق المسـارات الدراسية أو إرشاد القبـول أو رئاسة القسم، كلهـا كانت تعد جزءًا من تعويضات الحيـاة الأكاديمية. فعضو المجتمع الأكاديمي يتلقى مزايا مقابل تخليه عن مصالحه الشخصية، ومن هذه المزايا الأمـان الوظيفـي، والحرية الأكاديمية فـي تنفيذ الأبحاث الشخصية مـع الاعتراف بأن للأفراد نقاط قوة وضعف مختلفة. ويتولى الأكاديميون الأدوار الإدارية مثل موجه القبول أو رئيس لجنة أو رئيس قسم بالتناوب.

ومن المفارقات أن أي دراسة لمنطوق رسالات مؤسسات التعليم العالي تظهر أن كلها تقريبًا يحوي شكلاً من الالتزام الصريح بخدمة المجتمعات الإقليمية و/أو المحلية. مع ذلك، فالواضح أن هناك تعارضًا متناميًا بين تبني المؤسسات هذه الأهداف والاستمرار المهني للهيئة الأكاديمية. فالخدمة ليست استثمارًا جيدًا فيما يخص الترقي المهني (Knight 2002). إذ يحظى البحث بنصيب الأسد من المكانة والجوائز في الحياة الأكاديمية، وقد زاد ذلك في السنوات الأخيرة بفعل مراجعات جودة البحث في عدد من أنظمة التعليم العالي. وهناك مبادرات حكومية وجامعية لاقتناص قدر من المكافأة أو التقدير للتميز في التدريس. إذ توجد حاليًا برامج مستقرة مثل علماء كارنيجي في الولايات المتحدة، وبرنامج جماعة التدريس 3M في كندا، وجوائز التدريس الجامعي في أستراليا، وخطة زمالة التدريس في المملكة المتحدة. مع ذلك، لا يتوقع أن تصحح سريعًا عدم التوازن التاريخي بين البحث والتدريس في المدى القريب، كما أن عدم المساواة العرقية أو الجنسية لا يمكن محوها سريعًا من خلال التشريعات وحدها.

لم تكن الخدمة بهذه الأهمية قط للأداء الجامعي الكفء. وقد أضافت مراجعة الدور التدريسي من قبل الوكالات الحكومية توقعات جديدة إلى الحياة الجامعية مثل إرشاد الزملاء وملاحظة التدريس والتصميم المستمر للمنهج (وإعادة التصميم). كما أن التعطش لتمويل الأبحاث قد وسع مدى المطالب الخدمية ومنها دعم إنشاء مجلات جديدة، ومراجعة المزيد من طلبات المنح، والحاجة للتوجيه الفردي للباحثين الناشئين؛ ليحققوا إمكاناتهم كاملة في بيئة تنافسية. إن الدور الحيوي الذي تؤديه الخدمة في دعم التدريس والبحث لا بد أن يُعدّ «مساحة» محورية في الدور الأكاديمي؛ فإذا استعرنا بتصرف صورة من النظرية التنظيمية (Handy 1981) نشبه التوصيف الوظيفي الأكاديمي بقطعة «دونات» (كعكة محلاة مثقوبة الوسط) «مقلوبة». ففي الأصل الرسمي للدور الأكاديمي توجد توقعات محددة تتعلق بالتدريس والبحث، وغالبًا ما يعبر عنها بمقاييس مثل ساعات التدريس أو إعداد المنشورات. وهذه هي «المربى» في وسط كعكة الدونات (الأمريكية). وبينما قد تمثل هذه الوظائف الجوهر، أو التوقعات الرسمية للحياة الأكاديمية، وتشكل الخدمة جزءًا كبيرًا من الأطراف التي لم تحظ بالقدر نفسه من دقة التعريف، أو إذا عدنا للصورة، تمثل الجزء الخارجي من الدونات (انظر الشكل رقم 12-1).

الشكل 12-1 الخدمة في الدور الأكاديمي



أفكار ختامية

ما حال الخدمة في هذه الظروف؟ إن ما ضاع في الجدل حول التدريس والبحث هو أن الجامعــات موجودة لخدمة المجتمع أيضًا، ولكن ليس بمعنى اقتصادي ضيق محض، بـل حسب تعبير ديرينـج "لتـؤدي دورًا رئيسًا في تشكيل مجتمع ديمقراطي متحضر يضم الجميع" (NCIHE 1997: 72). يشير جون نيكسون إلى طرف من أزمة الحياة المهنية، وهــو التراجع عن الدور الخدمي، فالخدمة نشــاط معقد يستهلك وقتًا طويلاً ولا يلقى إلا القليــل من المكافــأة والاهتمام. وبرغم عدم دقــة القول بوجود «عصــر ذهبي» للخدمة فــي الماضي، فــإن اتحاد قوى فرضــ البيروقراطية والفردانية تعمــل على طرد الخدمة حاليًــا من الحياة الأكاديمية، ليحل مكانها «أعباء» الإدارة و«مطالب» الطلاب في عصر استهلاكي. وبينما كانت الأدوار الخدمية تؤدى بغرض الحصول على التثبيت الوظيفي أو الترقيــة فإن «قيمة الصرف» الخاصة بالخدمة (Knight 2002) في تدهور خطير. ومن غيــر المؤكد أن هــذا اللون من مهام «المواطنــة» سيكون له تأثير ولــو ضئيل على مسألة الحصول على التثبيت الوظيفي (Bentley et al. 2003).

قــد يوحي تحليلنــا بقليل أمل فــي أن تكون الخدمة فــي المستقبــل التزامًا جوهريًّا مــن التزامات الجامعات والحيــاة الأكاديمية. مع ذلــك، فهناك مبررات للتفــاؤل. أولاً، يزيــد الاهتمــام حاليًا بمحــاولات تعريف مفهوم «المعرفــة» في الحيــاة الأكاديمية. كان

أغلب الاهتمام منصبًا على «علمية التدريس» مما يشجع الأكاديميين على البحث في ممارساتهم التدريسية؛ حتى يصلوا إلى فهم أفضل للتدريس بوصفه مسعىً فكريًّا. ولكن الخدمة تنطوي على مدى واسع من الأنشطة العلمية التي تشكل البنية التحتية المحيطة التي تدعم كلاًّ من التدريس والبحث.

وأخيرًا، فإن أغلب الأكاديميين لا يعملون على أسس حسابات عقلانية خالصة بهدف «الربحية» الشخصية (Knight and Trowler 2000). فبرغم الضغوط والالتزامات التي يواجهونها، لا يفعل الأكاديميون ما هو عقلاني دائمًا (Coate, Barnett, and Williams 2001). ولا يزال الأكاديميون يجدون مساحة للخدمة في حياتهم المهنية. كتب روبرت نسبت (Nisbet 1971) عن سمات المجتمع الأكاديمي منذ أكثر من ثلاثين عامًا، يقول: إن إحدى هذه السمات هي شعور قوي «بالشرف» وجوهر الشرف، فيما يرى نسبت "لا يمكن، بطبيعته، أن يقاس، أو يعوض بالمال، أو المكافأة المادية" (Nisbet 1971: 53). والخدمة في النهاية تتعلق بأخذ التزامات المواطنة في المجتمع الأكاديمي على محمل الجد. قال أحد المشاركين في استبياني: "لو كنت فيه بغرض المكافآت فقط، لما كنت أكاديميًّا أصلاً". إن كثيرًا من المحاضرين والأساتذة يرون أنفسهم ملتزمين بمقتضى الشرف أن يوفوا واجباتهم كمواطنين في المجتمع الأكاديمي والمجتمع الكبير. وكما يقول روبرت كولز: "كل خدمة نشاط أخلاقي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وهي استجابة لنداء أخلاقي من الداخل يفي بحاجة أخلاقية في العالم" (Coles 1993: 75).

8

13

تدني الخلق الأكاديمي:
التدريس والبحث وتجديد التنظيم الذاتي المهني[1]

ديفيد د. ديل

يتغير إطـار عمل القواعد والحوافـز التي تؤثر على الالتزامـات الأكاديمية لمجالي التدريـس والبحث في العالم كله. وتتأثر هذه التغييـرات حتمًا بتصرفات الحكومة وقوى السـوق. ولكن تراث حكم الزمالة والاستقلال الأكاديمي الممنوح للجامعات يحفظ لهيئة الأسـاتـذة أثرها الكبير فـي صياغة ظروف العمـل الأكاديمي وأولويات نظـام المكافآت الأكاديميـة، ووسـائـل الضبط الاجتماعي التـي تشكل السلوك الأكاديمـي. وقد أشار آدم سميـث إلى هذه المسألة في القرن الثامـن عشر عندما شكا من أساتذة أكسفورد الذين "يدعـون إلى شيـوع التجاوز المتبادل، بحيـث يقبل كل فرد أن يهمل جـاره واجبه مادام يسمـح لـه بإهمال واجبـه" (وردت في Kerr 1994: 9). إذا كان إطـار عملنا المؤسسي بـه أخطاء بنائيـة فلا بد للمهن الأكاديميـة أن تقبل قدرًا مـن المسؤولية عن وجود هذه الأخطـاء، أو الغفلـة عن ملاحظة وجودهـا، أو عن عدم بذل الجهـود الكافية لتصويبها (Thompson 1987).

من المهم أن يدرس المتخصصون في التعليم العالي ويحللوا الآثار السلبية الناتجة عـن قـوى السوق، وكذلـك الجهـود الحكومية غيـر الصائبة التـي تهدف إلـى التنظيم الأكاديمـي، وتفرضها على الجامعـة. وما لا يقل عن ذلك أهمية، وربمـا يزيد، إذا أردنا للجامعـة كمـا نعرفهـا أن تستمر، هو أن ننظـر منهجيًا ونقديًا في سلوكنـا المهني – في بنى الحكم الذاتي الجامعي، وفي عمليات مراجعة النظراء، وما تقوم عليه من معتقدات

---

(1) هـذه صـورة منقحة من ورقة قدمتها في مؤتمر SRHE في ديسمبر 2003 بلندن، المملكة المتحدة. وأدين لكل من رونالد بارنيت ومارثا ديل بنقدهما المفيد. وأنا المسؤول الوحيد عن الأفكار المطروحة.

أكاديميـة. فـإذا كانـت هيئة الأساتذة تصـر، وأعتقد أنهـا لا بد أن تفعـل، على ضرورة الاستقـلال الأكاديمـي، فلا بـد أن نقدم دليلاً مقنعًـا لأنفسنا وللجمهـور الكبير على أن عمليات الحفاظ على المعايير الأكاديمية من قبل النظراء صارمة وصالحة.

وعلـى ذلك سأستكشف فيمـا أطرحه من أفكار تدني الخلـق الأكاديمي الذي، فيما أرى، يعرض العقد الاجتماعي بين المهن الأكاديمية والمجتمع للخطر.

التنظيم

نحتـاج أولاً أن نستكشف معنى مصطلح «التنظيـم» عندما يتعلق بالعمل الأكاديمي. ربما كانت إصلاحات التعليم العالي في العقود الأخيرة في المملكة المتحدة وغيرها من الـدول سببًا في أن مصطلح «التنظيم» يفسر تلقائيًـا الآن داخل المجتمع الأكاديمي بأنه كلمة السر «للسيطرة والرقابة» الحكومية، أي فرض معايير خارجية على الجامعة تساندها لوائح حكومية: ولكن مصطلح «التنظيم» يمكن أن يفهم أيضًا على نحو أوسع بأنه كل فعل يقصـد به التأثير علـى السلوك الاجتماعي الـذي يقدره عموم النـاس (Baldwin and Cave 1999). وبهـذا المعنى جـرت التقاليد على استخـدام المصطلح داخل المجتمع الأكاديمـي؛ إذ يشير إلـى الأفعال المصممة لضمان المعاييـر الأكاديمية مثل «التنظيم» الذاتـي، ومن الأمثلة الصريحة على هذا نظام الامتحان الخارجي في المملكة المتحدة، والاعتماد الأكاديمي الاختياري في الولايات المتحدة.

إن استعمالنـا مصطلح «التنظيم» بالمعنى الأخير يؤكد على نقطة حاسمة في العمل الأكاديمـي، وهـي أن المعاييـر الأكاديمية في التدريس والتعلم لا يمكـن الحفاظ عليها بأفعـال الأساتذة ومعتقداتهـم وحدها، كأفـراد، فالأساتذة أيضًا يحتاجـون إلى الدعم مـن التنظيمـات والعمليات الرسمية، مثـل عمليات التأهيل الاجتماعـي الخاص بالمادة الأكاديميـة ومراجعة النظراء لما يُقترح من وحدات دراسية جديدة، أو مسارات دراسية جديـدة، والمراجعـة المهنيـة للجـودة الأكاديمية. وفـي استخدامي لمصطلـح «الخلق الأكاديمـي»، إشارة إلى بيئة الضوابط والأعراف الاجتماعية التي تحدد مقاييس السلوك الأكاديمي، وتؤثر على اختياراتنا المهنية.

عنـد مواجهة دعـوات لأشكال جديدة مـن التنظيم الجامعي، مثـل تحسين الجودة الأكاديميـة من خلال منافسة سوقيـة برعاية الدولة، أو تنظيم السلـوك الأكاديمي، من خـلال قواعد ولوائح حكومية، فإننـا بالغريزة نلجأ إلى مفهوم الخلـق الأكاديمي الأوسع بوصفه وسيلة أنجع لضمان المعايير الأكاديمية. ولكن هل الدعوة الحالية للتنظيم الذاتي دعوة سليمة؟ هل تعكس قياسًا دقيقًا لنقاط الضعف والقوة في الخلق الأكاديمي، أم أنها مبنيـة أساسًا على خياراتنا المهنية المفضلة؟ إن أيّ دعوى نرفعها للمطالبة بالاستقلال الأكاديمي لا بد أن تقوم على إثبات فاعلية الخلق الأكاديمي في الوفاء بالتزاماتنا المهنية نحو المجتمع.

التدريس والبحث

صار دخول الجامعة متحكمًا في تحديد «فرص الحياة» لأعداد متزايدة من مواطنينا، كما تنامى الاهتمام العام بتحقيق توازن مقبول بين التدريس والبحث داخل جامعتنا. وقد لاحـظ مراقبون كثيرون فـي دول مختلفة حدوث «انجراف بحثي» في التعليم العالي؛ حيث صـارت المـوارد والطاقات الشحيحة أصلاً في كل أنـواع المؤسسات الأكاديمية توجه إلى البحـث على حساب تطوير التدريس وتعليم الطـلاب. وبينما قد نعدّ ذلك اهتمامًا راهنًا، فإن أسباب المشكلة قائمة من زمن. ففي تحليل حدسي كتب في عام 1970 واستعرت منه عنوان هذه الورقة، هاجم عالم الاجتماع روبرت نسبت (1971) عدم التوازن المتزايد بين التدريـس والبحث في الجامعة بالولايات المتحدة. وقد عـزا نسبت هذا جزئيًّا إلى ضياع المعتقـدات التي كانت منتشرة ومتجـذرة في الأساتذة فيما يخصـص الالتزامات المهنية، وكذلك ضعف الصلات التنظيمية داخل الجامعات التي تدعم هذه المعتقدات.

إن العلاقـة بين التدريس والبحث في القطـاع الجامعي في حالة تحول من طريقين علـى الأقـل. أولاً، هناك قلق متزايد مـن استخدام الموارد المخصصـة للتدريس لدعم إضافـي للبحث. وهذه قضية قديمة في الولايات المتحدة، وقد وضعت كأحد الاهتمامات الصريحـة فـي «الورقة البيضـاء» البريطانية (DfES 2003). ثانيًـا، هناك قلق من ألا يكون الأساتذة داخل المجالات التخصصية ملتزمين التزامًا إيجابيًّا بتحسين جودة تعلم

الطلاب، بينما يعملون على تحقيق جداول أعمالهم البحثية. فما صلة هذه القضايا بتدني الخلق الأكاديمي كما عرّفته؟ وما الخطوات التي قد تكون ضرورية لاستعادة التنظيم الذاتي المهني، حتى نتمكن بفاعلية من الوفاء بالتزاماتنا نحو المجتمع الكبير.

دعم البحث بمخصصات التدريس

برز دعم البحث بمخصصات التدريس في دراسة حديثة للتعليم العالي الأمريكي قام بها باحثون بمؤسسة راند (Brewer, Gates and Goldman 2002). وفي دراسات ميدانية للسلوك الإستراتيجي بين عينات ممثلة لمؤسسات التعليم العالي، اكتشف باحثو راند أن أغلب الكليات والجامعات الأمريكية كانت في سعي نشط نحو تحقيق المكانة الأكاديمية. ولأن المكانة في عالم الجامعة لا تكتسب بما يتعلمه الطلاب؛ بل بسمعة أبحاث أعضاء هيئة التدريس، ومقاييس انتقاء الطلاب، فإن طلب المكانة كان الطريق إلى سباق تسلح أكاديمي. فكل أنواع المؤسسات بما فيها تلك التي كانت مكرسة في السابق للتدريس، بدأت تستثمر مواردها الضيئلة في أعمال تدريسية أقل لأعضاء هيئة التدريس، وفي تحسين المرافق البحثية، وفي توفيق الموارد لضمان منح بحثية، وفي إعانة تميز للطلاب المتفوقين والمزايا الاستهلاكية الطلابية، مثل السكن الطلابي، ومرافق التغذية أو شبكات حواسب الألياف الضوئية المصممة للمساعدة في جذب الطلاب المتفوقين. وقد خلص باحثو راند إلى أن هذا السعي نحو المكانة قد رفع التكاليف الاجتماعية للتعليم العالي في الولايات المتحدة بصورة ملحوظة، مع ذلك، لا يتوافر دليل على أن ذلك قد حسّن جودة التدريس. وفي أحد تحليلات إصلاح التعليم العالي في المملكة المتحدة، اكتشف ليندساي و رودجرز (1998) أن كثيرًا من جامعات المملكة المتحدة قد تبنت إستراتيجيات تخصيص للموارد تشبه إلى حد بعيد الإستراتيجيات المرتبطة بمؤسسات «السعي للمكانة» التي درسها باحثو راند في الولايات المتحدة. أي أن الإستراتيجيات لم تعالج الحاجات التعليمية للطلاب، ولكنها منحت الأولوية لزيادة استثمار وقت أعضاء هيئة التدريس في البحث و«تسويق» المؤسسة لجذب الطلاب المتفوقين.

لا شك أن النشاط البحثي لهيئة التدريس أساسي بالنسبة لمسؤوليات التدريس بالجامعات؛ فأنا لا أستطيع الوفاء بواجباتي المهنية في تدريس طلاب البحث المسجلين لدرجة الدكتوراه،

إلا إذا كان لـديّ برنامـج بحثي نشيـط. ولكن مراجعات البحوث عن تعلـم الطلاب تشير إلى أن الارتبـاط ضعيف بين إنتاجية البحث ورقي المستوى فـي التدريس، وأن التدريس والبحث أقرب إلى أن يكونا نشاطين مستقلين (Terenzini and Pascarella 1994). وتشير دراسات ألكسندر أستين (1996) التي تستكشف طبيعة العلاقة بين البحث والتدريس في الولايات المتحدة إلى أن التوجه البحثي القوي للقسم (أي القسم الذي ينشر أعضاؤه كتبًا ومقالات كثيـرة، وينفقـون قدرًا كبيرًا من وقتهم في البحث، ويولـون أولوية شخصية عالية للعمل فـي الأبحاث) يرتبط سلبيًّا بالعوامل المتعلقـة بالتدريس، بما في ذلك ساعات التدريس والإشـراف والالتزام بتنمية الطلاب، واستخـدام تقنيات التعلم النشطة. اكتشفت ماري فرانـك في مسح قومي لعلمـاء العلوم الاجتماعية (1992:301) أنـه كلما زادت إنتاجية الباحثيـن... قل تواصلهم مع الطـلاب داخل الفصل، وقلت ساعـات الإعداد للمسارات الدراسية، وقلت أهمية التدريس لديهم عن البحث". وخلصت إلى أن "البحث والتدريس ليسا نشاطين متكاملين؛ بل هما نشاطان مختلفان، و في حالة صراع بصورة ما".

ربمـا كان الاعتبـار الأهم في مسألة دعـم البحث بمخصصـات التدريس، لا يتعلق بالمـوارد المالية؛ وإنما بوقت أعضاء هيئـة التدريس. كان عالم الاقتصاد إيستل جيمس (1986) أول مـن قال: إن هيئـة التدريس الجامعي، يمكن اعتبارهـا عمالة تعاونية غير ربحية ترتبط بإنتاج منتجات متعددة. يقول جيمس (1986): إن أعضاء هيئة التدريس، لا سيمـا في الجامعات، يرفعون قدر البحث علـى التدريس، وذلك بسبب عنصر الجذب الذاتي في البحث، ومساهماته الواضحة في صنع سمعة القسم. كما أن البحث التنافسي وأسواق العمل التي تشيع في العالم كله تخصص وقتًا أطول للبحث، وهذا الوقت يمكن أن يـؤدي إلى جذب المزيد من المنح، والمكاسب المستقبلية لأفراد أعضاء هيئة التدريس. في هذا السياق، سيختار أعضاء هيئة التدريس «الوفاء بالحد الأدنى» من جودة التدريس (Massy 2003) أي خفض الوقـت المستثمـر في التدريس، ورفع الوقـت المستثمر في تعليـم الدراسـات العليـا والبحث. ويتصـرف أعضاء هيئـة التدريس، عمليًّـا، على نحو فـردي، ويتلقون الدعم في هذه الخيارات من قبل السياسات الأكاديمية التي تم إقرارها جماعيًّـا على مستوى القسم، وهذا يعنـي أن الوقت المخصص أساسًـا للتدريس، الذي

تدفع الحكومة المال، وكذلك يدفع الطلاب المصروفات الدراسية، من أجله، يتحول إلى العمل البحثي.

أكـدت الدراسات المسحية القومية حول نشاط هيئة التدريس في الولايات المتحدة (Fairweather 1996) في العقود الأخيرة أن نسبة الوقت الذي أقر أعضاء هيئة التدريس بإنفاقـه فـي البحث قد ارتفع في كل أنـواع المؤسسات ذات الأربـع سنوات، بما في ذلك كليـات الفنون الليبرالية الصغيرة. كما اكتشـف تشارلز كلوتفلتر (Charles Clotfelter 1996) وهـو عالم اقتصاد بجامعة ديوك، في تحليـل تفصيلي للتغييرات التي طرأت مع الوقت في أقسام ممثلة بجامعات شيكاغو و ديوك و هارفارد أنه:

> *إذا أخذنـا المؤسسـات [الثـلاث] المدروسة هنـا مؤشرًا، فـإن المدة بين 1977- 1992 كانـت مـدة تغير تدريجي، ولكنـه تغير واعٍ تمامًـا. فمتوسط الأعمـال التدريسيـة الصفّية، بمقياس المسـارات الدراسيّة التي تدرس كل عـام، انخفضت بلا استثنـاء تقريبًا فـي كل أقسام عينـة الدراسة. وبرغم أن هـذه الأعمال المحسوبة لا تغطي كافة جوانـب التدريس، فإنها تشير إلى حركة ابتعاد ملحوظة عن التدريس إلى البحث (Clotfelter 1996: 204)*.

وقـد تفاقمت هـذه المشكلة بسبب الجـذب الجائر للأعضاء المميزيـن في مجالات مثل الاقتصـاد. فقـد لاحـظ رئيس قسم الاقتصـاد بجامعة برينستـون وجود تدنٍّ كبيـر حاليًا في الأعمال التدريسية لنجوم الأساتذة، الذين يكافؤون بمرتبات مرتفعة وبحدود دنيا من الواجبات التدريسية، وبالسماح لهم بأداء أعمال كبيرة خارج الجامعة (Steinberger 2001).

إن مشكلة وقت أعضاء هيئة التدريس لا تؤثر على التدريس وحده؛ بل على ممارسات التنظيم الذاتي المهني كذلك؛ حيث تكون أي عملية تحتاج لفعل جماعي مرتفعة التكلفة، فيمـا يخص وقـت الأعضاء. وكمـا ينسب لأوسـكار وايلد القـول: إن أكبـر نقاط ضعف الاشتراكيـة هـو عدد الليالـي التي تهدرها. فـإن عمليـات التنظيم الذاتي، مثـل إجراء الامتحانات الخارجية، والاعتماد الأكاديمي، والمراجعة الأكاديمية، فضلاً عن العمليات التنظيميـة داخل الجامعة المخصصة لتوكيـد المعايير الأكاديمية، كل ذلك يحتاج قدرًا

كبيـرًا من أوقـات أعضاء هيئـة التدريس، دون الحـد الأدنى من المكافـآت، عادةً. وقد عبّـر كلارك كير قبـل عقد مضى (1994) عن قلقه بشأن الهبـوط الملحوظ في مستوى الخلـق الأكاديمي. وقد لاحظ كير ظهور «ثقافة أكاديميـة جديدة» قل التزامها بالمجتمع الأكاديمي المحلي وبواجبات المواطنة المتعلقة به:

> *فـي كافـة أنحاء الولايـات المتحـدة، زادت عـن ذي قبل صعوبـة إيجاد معلميـن جامعيين يأخذون مسؤولياتهم نحـو القسم والكلية مأخذ الجد. وإذا فعلوا، فهم أقل رغبة للخدمة في اللجان، وأقل رغبة في توفير الوقت المطلوب... فهم يريدون التركيز على شؤونهم الخاصة، وليس على شؤون المؤسسة (Kerr 1994: 14).*

الالتزام بتحسين الجودة الأكاديمية في مجالات التخصص

الموضـوع الثانـي بشأن العلاقة بيـن التدريس والبحث هو قضيـة الالتزام بتحسين تعلم الطـلاب داخل مجالات التخصـص. فالبرامج الأكاديمية توضـع وتنفذ وتطور في كل الأنظمـة الأكاديميـة فـي الأساس على مستـوى القسم أو الكلية، أو مـا سمي الوحدة الأساسيـة (Becher and Kogan 1992). وكما ذكـر طوني بيكر (1992) فيما يخص وضع نظام توكيد الجودة بجامعة ساسكس في المملكة المتحدة:

> *إن أهم الاعتبارات في توكيد الجودة لا بد أن يكون توجهًا كليًا وليس توجهًا متذريًـا، وبالتحديـد المزايا التـي يجنيها الطلاب مـن مجمل برامجهم الدراسيـة، وليس مجرد الشعـور بالرضا ونحوه عن التفاعل مع أفراد من هيئة التدريس (Becher 1992: 58).*

وتؤكد مراجعات الأبحاث التي تناولت التدريس في التعليم العالي أثر الوحدة الأساسية على تعلم الطلاب. ويرتبط تعلم الطلاب المحتوى الأكاديمي وتطورهم المعرفي ارتباطًا دالاً بنسـق وتسلسل الوحدات المقيدين بها حسب ما تقتضي شروط البرنامج التي تدمج التعلـم المكتسب من وحدات المنهـج المستقلة، وحسب مستـوى التواصل والتفاعل بين أفراد هيئة التدريس في مجال التخصص (Pascarella and Terenzini 1991).

وهكـذا ينعكس التزامنا العام بضمان تعلم الطلاب ليس فقط فيما نقدم من التزام وطاقـة في مساراتنا الدراسيـة أو الوحدات الدراسيـة المستقلة، بل أيضًـا في حماسنا الجماعي لتوكيد المعايير الأكاديمية وتحسينها على مستوى القسم أو المادة.

يقـدم المنظِّـر الإداري هنـري منتزبيـرج (1979) وصفًـا لمـا كانت عليـه عملية التطبيـع الاجتماعـي لتخصـص ما فـي الماضـي، وكيف كانـت تقدم التنظيـم اللازم للمعاييـر الأكاديمية في الجامعـات. كانت سنوات التدريب الطويلة تـزود أعضاء الهيئة المستقبلين بالمهارات المعيارية والمعارف التي تميز تخصصهم المحدد. كان مدخلهم إلى التدريس، وإلى محتـوى مادتهم وبحثهم يتأثر بهذه المعايير المتجذرة. نتيجة لذلك كان أعضـاء هيئـة التدريـس يدرسون كأفراد مستقليـن؛ لأن الأستاذ الـذي يحاضر في الفيزياء لطلبة الهندسة كان قادرًا على التنبؤ الصحيح بما يعطيه الأستاذ الذي يحاضر فـي التفاضل والتكامل للطلاب أنفسهم. وهكذا كانت معايير التطبيع الاجتماعي المهني تسمح لأعضاء هيئة التدريس بالتنسيق في تدريسهم مع الحفاظ على استقلالهم.

ولكـن هـذا التوافق علـى المعايير والمهـارات والمحتوى الأكاديمـي، إن وجد حقًا، قـد أصابـه التحلل مع التوسـع السريع في المعرفـة الأكاديمية، وظهور المـواد متعددة، أو متداخلـة التخصصـات. فالدراسـات المسحية لهيئة التدريس فـي الولايات المتحدة (Lattuca and Stark 1994) تظهر أن المعايير والأعراف التخصصية التي كانت تمثل قاعدة التنسيق الأكاديمي يتدهور مستوى تأثيرها على سلوك الأعضاء. ففي تخصصات كثيـرة، لم يعد أعضاء هيئة التدريس يتفقون بسهولة على تعريف محتوى المادة العلمية، ولا يتفقـون على مدى ملاءمة تتابـع وحدات التعليم للطلاب. وقد عبّـر كثير من أعضاء هيئـة التدريس في تخصصات عديدة عـن اعتقادهم بأن تنوع المجال يمنع الوصول إلى إجماع على ما ينبغي أن يعرفه الطلاب.

أجـرى جـون براكستـون وآلان بايـر (John Braxton and Alan Bayer 1999) مسحًـا قوميًّا للمعتقـدات الأخلاقية حول التدريس الجامعي فـي الولايات المتحدة، وهو أول دراسـة تجريبيـة اكتشفها تتعلق بالأخلاقيـات الأكاديمية، وتطـرح الدراسة المزيد

مـن الأسئلة عن أثـر الأعراف الأكاديمية.[1] اكتشف الباحثـان أن قوة الأعراف المهنية فيما يخص مسؤوليات التدريس، والإشـراف والتصحيح، ومسؤوليات تخطيط وتصميم المسـارات الدراسية، والتزامات إدارة القسـم والجامعة، كانت في أدنى مستوياتها لدى جامعات البحث. كما درس الباحثان الاختلافات بين الثقافات التخصصية، وقالا بوجود اتفـاق أكبر على المعاييـر الأخلاقية الخاصة بالتدريس، وعلـى تطبيق هذه المعايير في المجـالات التـي تتبع نموذجًا معرفيًّا، مثل العلوم الطبيعيـة، أكثر من غيرها، مثل العلوم الاجتماعيـة والإنسانيـات. هذه الاختلافـات المرصودة بين التخصصـات في الأعراف المهنية لم تلقَ ما تستحق من اهتمام.

وقـد لوحظ اختلافات كهذه بين الثقافـات التخصصية في دراسات حديثة لتضخم الدرجـات فـي التعليم العالي بالولايـات المتحـدة (Rosovsky and Hartley 2002). وتضخـم الدرجـات، أو بالأحرى كثافة الدرجات، هي ألا يحصـل على درجات منخفضة سـوى عـدد قليل من الطلاب. وهـي ظاهرة تتصاعد مـع الوقت في الولايـات المتحدة، وتظهـر بصورة أبرز في أعلى الجامعـات مكانة مثل هارفارد وييل. وقد ظهر القلق بشأن تضخـم الدرجات في المملكة المتحدة أيضًـا (Yorke et al. 2002). ومن الخصـائص البـارزة لظاهرة تضخم الدرجات في الولايات المتحدة، انتشارها في العلوم الاجتماعية والإنسانيات أساسًا، وليس في العلوم الطبيعية والرياضيات.

إن الاختلاف بين التخصصات في تقدير الدرجات ينتهك مبدأ المساواة في التعامل بيـن الطلاب الذي أشـار إليه براكستون وباير (1999) فـي دراستهما المسحية بوصفه معيـارًا أخلاقيًّا جوهريًّا في وسط الهيئات التدريسية، وغيابه يقوّض قدرة الجامعة على خدمـة الصالح العـام. وعلى سبيل المثال، تشيـر دراسات عدة إلـى أن الاختلافات في

(1) هـذا المنهج الأسر في دراسة الخلق الأكاديمي، الذي اتبعه براكستون وباير (1999)، يستحق أن يطبق في دول أخـرى. وقـد نشرت هذه الدراسة أصلاً في عام 1999. ولا أشك فـي أن أكاديميين آخرين سيندهشون مثلمـا اندهشـت؛ ذلـك أنه برغم أنـي أعيش في منطقة بهـا كثافة من الأساتـذة أعلى من أي مـكان آخر في الولايـات المتحـدة، فعندما استعرت الكتاب من مكتبة الجامعة في صيـف 2003، اضطر أمين المكتبة إلى إلصاق بطاقة تواريخ الاستعارة على الغلاف الخارجي للكتاب؛ لأنه لم يُقرأ قط من قبل.

معايير تقدير درجات الطلاب بين المجالات الدراسية المختلفة، أحد أسباب الانخفاض الملحوظ في نسبة القيد في تخصصات الرياضيات والعلوم في الولايات المتحدة، ذلك أن الطلاب الحريصين على مسألة التحصيل يهرعون إلى المواد التي تمنح درجات أعلى (Johnson 2003). إن قليلاً من الجامعات الأمريكية لديه عملية تنظيمية لضمان استطراق المعايير الأكاديمية بين المجالات الدراسية، وحتى عملية توكيد الأسلوب في الولايات المتحدة لا تشمل فحص قضية معايير تحديد الدرجات. وحتى في المملكة المتحدة، فإن الدراسة الثرية التي قام بها ديفيد وارن بايبر (1994) عن نظام الامتحان الخارجي، أظهرت أن أنظمة تحديد الدرجات تختلف اختلافًا كبيرًا، وعلى نحو عشوائي من مادة إلى أخرى في الجامعة الواحدة، وبين المؤسسات المختلفة.

الضبط الاجتماعي والتواصل

إذا كان بالتنظيم الذاتي الأكاديمي عوار، كما أشرت، فكيف نعيد بناءه على أحسن وجه؟ في مناقشات مع صناع السياسات في عدد من الدول حول وسائل ضمان المعايير الأكاديمية، أكدت مرارًا على ما تعلمناه من الدراسات التقييمية للأشكال الجديدة من توكيد الجودة الخارجية المتبعة في المملكة المتحدة وأوروبا وآسيا. كانت أشد النتائج اتساقًا هي أن عمليات مثل المراجعة الأكاديمية، وعمليات تقييم المواد زادت من حجم المناقشات بين أعضاء هيئة التدريس، على مستوى الكلية ومستوى الجامعة، بشأن التدريس وتعلم الطلاب (Dill 2000). عندما يدرك صناع السياسات أن أهم أثر لسياستهم يمكن قياسه هو زيادة الحوار بين الأساتذة، فإنهم في الأغلب يُحبطون. مع ذلك، أعتقد أن التواصل لب الأمر. فزيادة التفاعل والتواصل هي الشرط الجوهري للتنظيم الذاتي المهني الفعال، وهو رجاؤنا الكبير لحمل مسؤوليتنا تجاه المجتمع عن تحقيق تدريس وتعلم طلابي فعال.

يفسر بيل ماسي وزملاؤه هذا الحال في بحث ميداني على مستوى الأقسام في جامعات الولايات المتحدة (Massy, Wilger and Colbeck 1994). فقد كشفوا عن وجود نسق من «الزمالة الجوفاء» بمقتضاه تتظاهر الأقسام بالعمل الجماعي، ولكنها

تتجنب تلك الأنشطة التعاونية المحددة التي قد تؤدي إلى تطورات حقيقية في جودة البرامج الأكاديمية. وعلى سبيل المثال، تحدث أعضاء هيئة التدريس بانفتاح عن اجتماعات غير رسمية لتبادل نتائج الأبحاث والإجراءات الجماعية لتحديد أمور الترقي والتثبيت الوظيفي للأعضاء، واتخاذ قرارات جماعية بشأن تقديم مسارات دراسية معينة في كل فصل دراسي، وبشأن من يقومون بتدريسها، ولكن:

> *برغم زخرف الزمالة هذا فقد أخبرنا المشتركون في الدراسة أنه نادرًا ما أوصلهم إلى مناقشات جادة وضرورية لتحسين تعليم طلاب البكالوريوس، أو إلى شعور بالمسؤولية الجمعية اللازم لجعل جهود القسم أكثر فاعلية. هذه المظاهر الخارجية للزمالة تلائم أعضاء هيئة التدريس، ولكنها تتفادى أسئلة جوهرية عن مهمتهم. وينطبق هذا الموقف المؤسف بخاصة على تعلم الطلاب. وتظل الزمالة مستبعدة فيما يخص معالجة أعضاء هيئة التدريس لقضايا بنية المنهج والبدائل البيداجوجية وتقييم الطلاب (Massy, Wilger and Colbeck 1994: 19).*

تشير إلى مثل ذلك دراسة مسحية عن نظام الامتحان الخارجي في المملكة المتحدة قام بها وارين بايبر (1994) إذ يذكر غياب مناقشة معايير وضع الدرجات بين أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون في مسارات دراسية متعددة التخصصات أو مشتركة. وقد كانت تمثل أكثر من 30% من الدرجات في نهاية الثمانينيات في القطاع الجامعي، وكما يقول فإن:

> *هناك إشارات لا يمكن تجاهلها إلى غياب التواصل بين الأقسام... فقد أشار كثير من الأعضاء المشاركين في الدراسة إلى ضرورة الاستعانة بأعضاء من أقسام مختلفة للتخطيط المشترك لمسارات دراسية متعددة التخصصات، ولتجاوز طريقة الاكتفاء بتجميع قوائم للمواد التي ينبغي تخطيطها (Warren Piper 1994: 158).*

من الأسباب الرئيسة لظهور هذا النسق المذكور من انعزال الأساتذة، هذه الالتزامات المعاصرة التي على الأساتذة نحو التخصص والمعتقدات الأكاديمية السائدة

بشأن الحرية الأكاديمية والاستقلال الأكاديمي. فإن أعضاء هيئة التدريس لا يقومون بقدر كبير من أعمال التدريس وحدهم فقط، ولكن التعريف الضيق للمجالات الأكاديمية الفرعية يجعل أعضاء كثيرين غير مستعدين على الإطلاق لمناقشة تدريسهم مع بعضهم. ففي تحليل شامل للمثال المهني في أمريكا، يوثق بروس كيمبول (Bruce Kimball 1992) التحول الذي حدث في القرن العشرين، من الإيمان بخدمة الناس إلى السعي المحموم نحو زيادة الدخل الفردي والمكانة. ويسأل كيمبول في مناقشته للمهنة الأكاديمية (1992:314) هل يتم استخدام الاتجاه نحو التخصص الأكاديمي الدقيق "لتجنب الانتقادات لسلطة المتخصصين ومكانتهم، عن طريق إخفاء مصالحهم الشخصية؟"

بالإضافة إلى ذلك، فكثيرًا ما تحبط جهود جمعية لتحسين تعلم الطلاب بسبب دعاوى الحرية الأكاديمية. ولكن هل التمسك بالاستقلالية في التدريس الفردي يخدم الصالح العام أم الحاجات الخاصة؟ يشير مارفن لازرسون (Marvin Lazerson 1997) إلى أن الحرية الأكاديمية في الولايات المتحدة أسيء فهمها مع الزمن، حتى صارت تعني حق أفراد هيئة التدريس المطلق في تحديد محتوى مساراتهم الدراسية.

> *لم يكن من بد أمام الأساتذة من الدفاع عما يقومون به داخل الفصل ضد التهديدات الخارجية... وكان من أثر الدفاع عن الحرية الأكاديمية تحويل الفصل إلى منطقة «خاصة» كما يتضح من استجابات أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بتقويمهم للطلاب؛ فإن أي سؤال عما يجرى في الفصل، حتى لمعرفة هل تعلم الطلاب شيئًا أم لا، كان يعد تهديدًا لحرية عضو هيئة التدريس، وكان من الضروري استبعاد ما يتم من تعاملات داخل الفصل من تدريس وتعلم من أي متابعة جادة أو مناقشة* .(Lazerson 1997: 21)

كذلك لاحظ لي شولمان (Lee Shulman 1993) أن التدريس يختلف عن البحث الأكاديمي في أنه صار يعامل كأنه ملكية خاصة لا ملكية عامة. يقول شولمان:

إنــه فيما يخص البحــث والدرس العلمي، فـإن الأكاديميين أعضـــاء في مجتمعات نشطــة، "مجتمعات للنقاش والتقييــم، نجتمع فيها مع الآخرين فــي كلياتنا غير المرئية لتبادل استنتاجاتنا ومناهجنا وأعذارنا" (Shulman 1993: 6). وعلى النقيض من ذلك يغلق أعضاء هيئة التدريس أبواب فصولهم رمزيًّا، ويديرون تدريسهم كأنه نشاط منعزل، وإن التطبيــق الخجــول للمراقبــة الفاعلة من جانــب الزملاء للتدريــس ولتعلم الطلاب، وهــي موجودة في العالم كله، من الأرجــح أن مردها في ذلك التأكيد غير المدروس على الحرية الأكاديمية. وكما يقول العميد السابق هنري روسوفسكي من جامعة هارفارد: "إن الحريــة الأكاديمية لا تعفي الزملاء أو الإداريين من تحمــل المسؤولية عن أمور مرتبطة في جوهرها بالإجراءات وبالإدارة، وبالتنظيم الجيد، وقبل كل شيء بالحاجات الطلابية المشروعة" (Rosovsky and Ameer 1998: 150).

ذكــرت سابقًا أن الأبحــاث التي تهتم بحجم التواصل بين أعضاء هيئة التدريس مؤشر مهم إلى تعلم الطلاب. يقول بركستون وباير في دراستهما للخلق الأكاديمي (Braxton and Bayer 1999): إن الــردع والمراقبة الفاعلة في مسألة التزام السلوك الأكاديمي المرغوب يوجــد أكثر فــي الأقسام ذات الصلــة الاجتماعية الأكبــر. فالاجتماعــات الخاصة بالقسم والتفاعلات المباشرة، وغير الرسمية، ومراجعات الأداء المرتبطة بالتدريس وتعلم الطلاب تنشئ الصلات الاجتماعية اللازمة للتواصل ولمراقبة المعايير الأخلاقية وتطبيقها.

كذلــك يشيــر هنــري منتزبرج فــي أوائــل أعماله عــن المؤسســات عمومًــا (Henry Mintzberg 1979) إلى أن الجامعات التي تولي اهتمامًا أكبر للابتكار والإبداع هي الأقرب إلى تكوين مجموعات متعددة التخصصات. فإن عملية تقنين المهارات والمعرفة المرتبطة بالمجالات التخصصية التقليدية لن تكون نمطًا فاعلا في التنسيق داخل هذه المجموعات، وسيلــزم دعم المعايير المهنيــة التقليدية بما أطلــق عليه منتزبرج وصــف عملية "التكيف المتبادل"، وكان يقصد بها نشوء آليات جديدة للتواصل بين المهنيين المتخصصين.

وأخيــرًا، في دراسة أقدم، ذات صلة بموضوعنا بعنوان التواصل والضبط المؤسسي (1974)، يقــدم عالــم الاجتماع جيرالد هــادج تفسيرًا قيمًا للدور الــذي يلعبه التواصل فــي التنظيم الذاتي المهني، فقــد أجرى هادج دراسات ميدانيــة موسعة للمهن الطبية،

وخلص إلى أن المناهج الهرمية التقليدية في التنسيق والضبط غير فاعلة في المواقع المهنية بسبب تعقد المهام المهنية والحاجة للاستقلالية الفردية. ومن ثم، يقول: إن التنسيق اللازم لا بد أن يتحقق من خلال عملية تطبيع اجتماعي تشمل مستويات عالية من التواصل والنتائج عن المهام المهنية. و ليس هذا التواصل رأسيًّا، كما هو الحال مع الإداريين، وليس بالأساس في صورة تقارير تحريرية ووثائق إجرائية، وليس مسلسلاً، ولا يركز على مراقبة تنفيذ اللوائح أو توصيلها؛ وإنما هو تواصل أفقي مع نظراء محترمين، وهو في الأساس شفهي ومباشر، وهو متواصل ويركز على تبادل المعلومات عن وسائل تحسين المهام المهنية الجوهرية.

إذا قارنا هذه الرؤى للدور الذي ينبغي أن يلعبه التواصل والضبط الاجتماعي في المواقع المهنية المؤثرة في واقع تذري الحياة الأكاديمية داخل الجامعات المعاصرة، فسيسهل علينا فهم سبب تردي الخلق الأكاديمي. إن الاعتماد التقليدي على المعايير التخصصية، وعمليات الزمالة التي كانت تضع قدرًا كبيرًا من استقلالية المعايير الأكاديمية في يد الأقسام وهيئات التدريس، لم تعد تناسب عالم البحث التخصصي الحديث، وما تشكل من مجالات تخصصية جديدة، والتنافس الدولي على المكانة العلمية. فإذا أردنا الحفاظ على التنظيم الذاتي للجامعات، فلا بد أن نكتشف ونطبق عمليات أكثر فاعلية للحكم الأكاديمي والتزاملي، وتوكيد المعايير الأكاديمية. وسأوجز فيما يأتي عرض بعض هذه العمليات.

التنظيم المهني للعصر الجديد

أولاً، ليس من المحتمل أن تحدث إصلاحات في التنظيم الذاتي الأكاديمي من دون ضغط خارجي. وإن التغييرات الداخلية في ضمان الجودة الأكاديمية والتطورات في تدريس المستوى الجامعي الأول التي طبقت في الجامعات في عدد من الدول في العقد الأخير ما كانت لتحدث من دون المطالبات التي نادت بها المراجعات الخارجية المدعومة حكوميًّا، وهذا «التنظيم الذاتي المفروض» (Baldwin and Cave 1999) هو في نظري شرط لازم لإعادة التوازن في العلاقة بين البحث والتدريس، ولكن في النهاية،

كمـا أشرت، ستكـون أكثر العمليات التنظيميـة تأثيرًا هي إجـراءات الضبط الاجتماعي المصممة والمطبقة داخل الجامعات بين أعضاء المهنة الأكاديمية أنفسهم.

لاحظـت في زياراتـي للجامعات في دول عديـدة، بوصفي مُقيِّمًـا لممارسات توكيد الجـودة، عددًا من الممارسات الفاعلة وغير الفاعلة، مما يشير إلى وجود حاجة لتحديد مسارات التغير في الحكم الأكاديمي ومراجعة النظراء. إن آثار هذه الممارسات وغيرها من الابتكارات لا بد أن تختبر من خلال دراسة موضوعية مستقلة، ولكنني أعتقد أنها تتيح مؤشرات ملموسـة على أهمية دور التواصل والتغذية الراجعة في تحقيق ضبط اجتماعي فاعل في المواقع الأكاديمية.

ومن المفارقات أن تظهر أكثر هذه العمليات التي رأيتها تأثيرًا على تشجيع التدريس وتعليـم الطلاب علـى مستوى القسم في واحدة من أشـد المؤسسات توجهًا نحو البحث. لـم يكـن توكيد الجـودة الأكاديمية في يد الإداريـيـن في هذه الجامعة؛ بـل كان مسؤولية لجنـة من أعضـاء هيئة التدريـس منتخبة من كل مـكان بالجامعة، وتتكـون هذه اللجنة مـن باحثين وعلماء محترمين ملتزمين بتوكيـد المعايير الأكاديمية. وكانت هذه اللجنة، وليست الإدارة، هي التي تدفع كل قسم إلى إثبات فاعلية عمليات تحسين التدريس وتعليم الطـلاب لديه. وقد طلبت اللجنة تقارير مبدئية مـن كل قسم عن عمليات توكيد الجودة فيـه، ثم تابعت هـذه التقارير بمقابـلات مباشرة مع أعضاء كل قسـم لطرح الانتقادات واقتراحـات التطويـر. وكانت هذه اللجنة رسمية ودائمة فـي التنظيم الجامعي، أي جزء لا ينفصـل عن عمليـة الحكم الجامعي، ولها صـلات وثيقة بالقيـادات الإدارية. والواقع أن اللجنـة وجـدت أن العمـداء الأكاديميين يمثلـون مشكلة واضحة فـي تطوير المعايير الأكاديميـة؛ لأنهـم لم يكونوا يربطون الأقسام بعمليـات تحسين تعلم الطلاب من خلال مخصصات الميزانية، وعمليات التخطيط.

ترتبط الحوافز والمكافآت الخاصة بالإداريين الجامعيين في عالم التعليم الجامعي سريع التطور ببناء المكانة الأكاديمية والسمعة البحثية للأقسام، وليس تحدي المهمة غير المحبوبة وهي تحسين المعايير الأكاديمية. وهناك أسئلة موازية تتعلق بالإهمال الإداري،

وعدم الاتساق بين الحوافز الإدارية، والحاجة لتحقيق النزاهة الأكاديمية، طرحها باحثون يدرسون مشكلة سوء السلوك العلمي داخل الجامعات الأمريكية (Sterneck 1999). لهذه الأسباب، فأنا أتفق بقوة مع جيرالد هاج (Jerald Hage 1974) في قوله بضرورة اعتماد التنظيم الذاتي المهني بالأساس على عمليات مراجعة النظراء.

مثــال آخر تقدمه جامعة أنشأت برنامج مكافآت ابتكارية لتوكيد الجودة الأكاديمية؛ إذ قدمــت الجامعة مكافأة نقدية ضخمة للأقسام التــي تستطيع أن تقدم نموذجاً مقنعًا لتطبيــق عمليات جديدة تثبت تحقــق معايير أكاديمية محسّنة. ويقــدم كل قسم مرشحًا حالتــه مكتوبــة، ثم تجرى زيارة من أعضــاء نظراء من هيئة التدريســ يناقشون أعضاء مجلســ القســم والطلاب ويقيمــون الأدلة ذات الصلــة ثم تعرض أنشطــة القسم الفائز داخل الجامعة بوصفها وسيلة لتشجيع تطوير وحدات أكاديمية أخرى.

ولنــا أن نذكــر أن برنامج المكافآت المطبــق في هذه الجامعة هــو استجابة خلاقة لمشكلتيــن مزعجتين تتعلقان بتحسين التدريس وتعلم الطــلاب في الجامعات. المشكلة الأولــى هي كيفية توفير الحوافز الماليــة للأعمال الجمعية التي تهدف لتحسين المعايير الأكاديمية، لا تكون على حساب الطلاب. والثانية هي كيفية تشجيع نقل تطورات التدريس وتعلــم الطلاب التــي حققتها وحدة أكاديميــة معينة لوحدات أكاديميــة أخرى. فإن نقل الممارسات الجيدة تمثل تحديًا كبيرًا في المواقع الجامعية (Dill 1999). وقد اكتشفت الــدول التي أجرت مراجعات للمواد الدراسية داخل القطــاع الجامعي، تباينًا شديدًا في جــودة التدريس والتعلم بين الوحدات المختلفة داخل الجامعة الواحدة، وقد ذكرت ذلك سابقًا. أما الوحدات جيدة الأداء فلديها معرفة بتحسين التدريس والتعلم يمكن أن تتعلمها منهــا وحدات أخرى، إذا تم تطوير عمليات زمالة فاعلــة لتحديد أفضل الممارسات، ثم نقلهــا بنجاح بين الوحدات الأكاديمية. إن انتقال المعرفة الذي نطلبه تعوقه تقاليد حكم راسخة تتعلق باستقلالية الأقسام، ولا مركزية صنع القرارات.

المثــال الثالث لجامعة قامت بإصلاح برامج الدرجــة الجامعية الأولى لديها واتبعت نظــام برامج الوحدات المجزأة، والقياس المستمر، ومــن ثم الاستغناء عن نظام المتحن

الخارجي التقليدي لديها. أما بالنسبة لمخاوف العدل مع الطلاب؛ فثمة التزام بتقديم حوافز مناسبة لتعلم الطلاب. وقد أنشأت هيئة تدريس الجامعة لجنة دائمة لتطوير وتطبيق معايير تصحيح تطبق على الجامعة بأسرها، وقامت الجامعة بإعداد ونشر خطوط عريضة لتوزيع الدرجات للجامعة كلها، كما أشرفت على توزيعات الدرجات داخل الأقسام لكل فصل دراسي، أما الوحدات التي كانت تختلف اختلافًا كبيرًا عن إرشادات توزيع الدرجات فقد استدعي المسؤولون فيها أمام اللجنة، وطلب منهم تقديم دفوع مقنعة وأدلة عما هو قائم من استثناءات.

تشير هذه الأمثلة الموجزة إلى كيفية تحسين تخطيط التنظيم الذاتي الأكاديمي؛ حتى يعالج مسؤوليتنا الأكاديمية عن توكيد جودة التدريس وتعلم الطلاب في البيئة الأكاديمية الجديدة. كما تعطي الأمثلة نماذج لممارسات الضبط الاجتماعي الفاعل من خلال التواصل والتغذية المرتدة، بعد أن يتم تبادلها. وتساعد هذه التنظيمات والعمليات على توجيه السلوك المهني وتمييز الانحراف، وإنشاء توقعات متبادلة. وكما ذكر من قبل، فإن ما عرض من ممارسات جيدة هي ممارسات زمالة ولا شك، أي وضعها أعضاء الهيئة أنفسهم ويطبقونها. وهي ممارسات متواصلة، أي أنها جزء دائم من عملية الحكم الأكاديمية المستمرة للجامعات، وليست فرق عمل مؤقتة نشأت استجابة لمطالب خارجية. ويلعب الإداريون دورًا داعمًا في هذه الحالات؛ ولكن العمليات، ولا شك، تؤكد على مراجعة النظراء. تشمل العمليات تقارير تحريرية، ولكنها تتجنب خطر «الإجرائية» الفارغة بإعطاء الأولوية لممارسة الحكم المهني النشط (Turner 1999). ويقتضي ذلك تواصلاً مباشرًا بين الوحدات الأكاديمية بوصفها وسيلة تنشئة اجتماعية لهيئة التدريس الكبيرة على المعايير والمسؤوليات المهنية المتوقعة منهم. ومن خلال هذا التواصل، تنشأ إمكانية كبيرة لنشر المعلومات عن وسائل تحسين العمليات الأكاديمية الأساسية بما فيها نقل أفضل الممارسات التي نشأت في وحدات أكاديمية أخرى بالجامعة. وعلى منوال عمليات توكيد الجودة الخارجية التي ذكرتها سابقًا، تضع هذه العمليات الجامعية الداخلية باستمرار ضغوط زمالة على كل وحدة أكاديمية من أجل تحسين معاييرها الأكاديمية.

الخاتمة

قد تبدو عمليات التنظيم الذاتي الأكاديمي التي وصفتُها مألوفة في دول مثل المملكة المتحدة، حيث وضعت استثمارات مؤسسية ضخمة في نظام توكيد الجودة الأكاديمية خلال العقد الماضي. ومن المفهوم أن يشعر بعضنا بأن جامعتهم قد نجحت في الوفاء بالمطالب التعليمية للبيئة الجديدة، وأنه قد حان الوقت لاستثمار قدر من الطاقة العزيزة لديهم في تحديات أخرى، ومع احترامي فإني أختلف معهم. فالواقع أن العالم يتجه بسرعة إلى تبني تنظيمات أكاديمية ستجعل التعليم العالي في العالم كله يشبه التعليم العالي في الولايات المتحدة بدرجات متفاوتة (Trow 2000)، فالمسارات الدراسية التي تُدرَّس، والتدريس بنظام الوحدات المجزأة، والتقويم المستمر، وأنظمة رواتب هيئة التدريس القائمة على التميز، وتخصيص المنح البحثية التنافسية، كلها ستصير على الأرجح أمورًا شائعة في التعليم العالي. فكثير من الدول تتبنى حاليًا البنية الهرمية للدرجات الجامعية الأولى، ثم الدرجات المهنية الثانية للمستوى الثاني، ثم درجات المستوى الثالث، أو درجات الدكتوراه، المتبعة في الولايات المتحدة. وسيكون لذلك نتائج تتعلق باتجاهات الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس نحو معايير توزيع الدرجات والمعايير الأكاديمية. وفي هذه العملية يمكننا أن نرى بالفعل بداية سباق تسلح أكاديمي دولي قائم على مقاييس المكانة الأكاديمية، والسمعة البحثية لأعضاء هيئة التدريس. إن ما نواجهه ليس حالة تكيف عارضة في التعليم العالي، بل تحول ديناميكي مستمر ذو دلالة كبيرة بالنسبة إلى التوازن بين البحث والتدريس.

كما أشرت سابقًا، فإن كثيرًا من هذه التغييرات من شأنها أن تمحو المظاهر الباقية من الخلق الأكاديمي التقليدي الذي كان يعيننا في الماضي على الوفاء بالواجبات الأكاديمية نحو المجتمع. وإن زيادة حراك أعضاء هيئة التدريس سيضعف الروابط الاجتماعية داخل الأقسام والجامعات التي كانت تعين على حفظ المعايير والأعراف الأكاديمية. كما أن زيادة عوائد البحث والتأليف العلمي سيؤثر على الاتجاهات نحو التدريس في كل مؤسسات التعليم العالي، حيث يسعى أعضاء هيئة التدريس الصغار

إلى الترقي المهني. وأخشى أن يهتم الأساتذة كأفراد بالحصول على الحوافز والمكافآت التي يقدمها نظام التعليم التنافسي بعدما كان لديهم التزامات شخصية كبيرة بالتدريس والتصحيح بنزاهة أكاديمية، وبالمحافظة على عمليات التنظيم الذاتي لتوكيد المعايير الأكاديمية، ومن ثم سيعدون هذه الالتزامات غير عقلانية حاليًا. إن قدرتنا على توكيد المعايير الأكاديمية ستوضع محل اختبار طوال الوقت. ونتيجة لذلك، سنكون جميعًا في بحث مستمر عن سبل تحديد الخلق الأكاديمي.

وعلى ذلك، فأمام العلماء والباحثين في التعليم العالي فرصة تقديم مساهمة مهمة في مستقبل الجامعة بالبحث المتعمق الموضوعي في المعتقدات الأكاديمية، وإجراءات الحكم التي تؤثر على جودة التدريس وتعلم الطلاب في التعليم العالي؛ إذ نحتاج إلى معرفة الكثير عن نقاط القوة والضعف في أشكال حكم الزمالة الجديدة التي تنشأ حاليًا استجابة لمطالبات بمستوى أعلى من المساءلة الأكاديمية. إننا نحتاج إلى اكتشاف كيفية الاستفادة القصوى من مراجعة النظراء بتحسين المعايير الأكاديمية، كما نحتاج إلى أن نحسن فهم الاختلافات الظاهرة في المعايير الأكاديمية بين المجالات الأكاديمية والتخصصات المختلفة وأسباب هذا التباين. كما نحتاج أن نعرف كيفية تحقيق التنشئة الاجتماعية الأكاديمية، في عالم تتسع فيه المعرفة والمجالات بسرعة، ويتسارع فيه الحراك المهني. ونحتاج إلى أن نعرف متى تتعرض الحرية الأكاديمية الحقة للخطر من قبل التنظيم الذاتي الأكاديمي ومتى تكون هذه الدعاوى مجرد تلفيق، أو وسيلة لإخفاء المصالح الشخصية لأعضاء هيئة التدريس.

إذا أردنا الصراحة بشأن ردود الأفعال على مثل هذه الاستقصاءات، فإن أي بحث في موضوع البنية الأخلاقية للجامعات سيسبب انزعاجًا؛ إذ إن الزملاء الذين يؤيدون هجومنا على التسلط الإداري، ويؤيدون استجوابنا للتنظيمات الحكومية الجديدة، ومخاوفنا من تأثيرات قوى السوق، لا بد أنهم سيقفون على أيديهم رفضًا لتطرقنا إلى البحث في معايير السلوك المهني، وكفاية عمليات التظيم الذاتي. ويعبر بيتر روسي (Peter Rossi 1987: 73) عن ذلك تعبيرًا جيدًا، إذ يقول: "لم يطبق بحث اجتماعي جيد دون هجوم".

لكن مسؤولية العقد الاجتماعي مع المجتمع لا بد أن تثبتنا. فقد وضع الناس أمانة مستقبل رأس المال البشري في يد المهنة الأكاديمية. وقد مُنحنا قدرًا كبيرًا من الاستقلالية المهنية مع توقع أننا سنرد ذلك بكفاءة وعدل يتمثلان في ضمان تعلم طلابنا للمعرفة والمهارات والقيم الأساسية للمجتمع. ولا بد لنا، كما قال بيل ماسي بقوة في كتابه عن الجودة والإنتاجية في التعليم العالي، أن نصون هذه الأمانة.

8

ملحوظة ختامية

يقــدم هذا الكتاب تمثيــلاً "لعمل حال تشكله" بمعنييــن. أولاً، إن تطبيق المجازات المكانية المرتبطـة بالمساحات نفسها، وبالأشكال علـى التعليم العالي هو مدخل جديد نسبيًــا فــي فهمنا للمجال. ومن الواضح أن الفائدة العائــدة من استخدام دلالة مثل هذه المجموعة من المجازات - وهي لم يتم تناولها في هذا الكتاب -لا شك فوائدها تفوق أى نقصــ فيها - فقد افترض فرضًا بأنها مفيــدة. وقد أثبتت المساهمات المقدمة في هذا الكتاب بالتأكيد أن لهذه المجموعة من المجازات إمكانية تستحق جهد متابعتها.

وليســ ذلك بالأمر المدهشــ، على مستوى ما. فالجامعات موجــودة منذ ثماني مئة سنــة، ولهــا وجود مــادي محسوســ. وتشغل حيزًا كبيــرًا (ويشهد على ذلــك وجود لجنة دائمــة "لإدارة المساحات" فــي مجلس التمويل البريطاني، وهذا بخلاف جناح كبير من المشروعات الجارية حاليًا على اللجنة الموكول لها دراسة «استغلال» المساحات الجامعية و«الحاجات إلى المساحة»). للجامعات وجود مادي محدد. ومن هنا فالمجازات المكانية تصلــح لهــا، ولأنها تعمل أيضًا على مستوى غير مادي، فهي تساعدنا على فهم وسبر غور هذه المؤسسات الغريبة المسماة «بالجامعات».

وأرى أن المجــازات المكانيــة لهــا فائدة مزدوجــة. أولاً، فهي تساعدنــا على تصور البنــاء الحالي للجامعــات؛ إذ تستدعي تمثيلات توضيحية ترسم فيهــا وظائف الجامعة المختلفة بجانب بعضها. فإذا تصورنا الجامعة قطعة قماش، فإن تقسيمها إلى مساحات متجاورة من العلاقات والفراغات سيفهم على نحو أسهل. فوظيفة التدريس هذه في هذه الجامعة قد لا نرى لها ارتباطًا قويًا بالجهد البحثي، ولكن ذلك النشاط البحثي أيضًا قد لايدهشنا أنه شبه منعزل، أي غير ذي صلة بأي من الأنشطة التدريسية في الجامعة.

ولكــن المجــازات المكانية فــي الوقت نفســه تقودنــا، بالتأكيد، إلى تأمــلات بشأن الاحتمــالات المستقبليــة. هــل يمكن أن نجــد تنظيمًا مختلفــا للأشكال التــي تكون هذه

الجامعة؟ هـل يمكن أن توجد أنساق بديلة؟ هل يمكن فتح مساحات، إما لأنشطة جديدة أو حتـى مفاهيم وممارسات جديـدة تمامًا، داخل الأنشطة الحاليـة؟ وأنا أعتقد أن هذا الكتـاب علـى الأقل قد أظهر مـا يكفي من قوة المجـازات المكانية، ليشيـر إلى إمكانية أخذهـا مأخـذ الجد كأداة فكريـة للمزيد من التقصـي. ففي مثل ذلـك التقصي يمكن دراسة مجازات مكانية أخرى، غير المستخدمة هنا – مثل مفهوم «المجال» عند بورديو، وفكرة برنستاين عن «المنطقة» – فقد يكون في ذلك إضافات مفيدة. إن ظهور «الجامعة الافتراضيـة» يمكن أيضًا أن يدخل دائرة التقصي من خـلال المجازات المكانية، برغم أن تمثيلها عن طريق الرسم التوضيحي قد يشكل تحديًا خاصًا.

لكـن الأهـم من ذلك فيما يبدو أن هـذا الكتاب يمثل دليلاً علـى مسألة "العمل حال تشكله" بمعنى آخر يضاف إلى تطور رؤيتنا الفكرية لمفهوم الجامعة. فقد بين هذا الكتاب أن هنـاك أفـرادًا كثيرين يحلمون بعمل أشياء ضد تيارات العصر، ولا يقتصر هؤلاء على بعض المؤلفين هنا، بـل إن كتابنا هذا يحوي ألوانًا من الإشارات، بعضها صريح وبعضها ضمنـي، إلا أن الأفراد، وحدهم أو ضمن فرق، يعملون بجد لدق وتد يفتح مساحة لأنشطة مثمـرة هادفـة. وقد تكون هذه الأنشطة صـورة جديدة لنشاط قائـم (طريقة جديدة في تقديـم رسالة علمية مثلاً) أو إدخال لون جديد من النشاط (كمشروع ابتكاري يقوم عليه الطـلاب، وربما يوافق الوفـاء بمتطلبات جدول أعمال المفروض، وربما يتفوق على جدول الأعمال ذلك)، أو طريقة جديدة لتواصل الجامعة مع المجتمع بروح الخدمة.

بيـن دفتي هذا الكتاب هناك، بالتأكيد، مدى واسع من طرق إعادة تشكيل الجامعة. وربمـا لا يكون أكبـر عائق أمام التطور الإيجابي نقص الموارد المادية، أو أنظمة التقييم المحـدودة، أو سلعنة التعليم العالي، أو التحديات الحالية للهويات الأكاديمية – برغم أن كلها تحديات حقيقية ومهمة – ولكن العائق الحقيقي هو خيالنا، وطاقتنا، وشجاعتنا في تجريـب أشياء جديدة ومواصلة العمل. في النهايـة، كان السؤال المطروح هو: هل لدينا إرادة لإعادة تشكيل الجامعة؟

8

المشاركون

- **البروفيسور رونالد بارنيت:** أستاذ التعليم العالي بمعهد التربية جامعة لندن. تتجه اهتمامات البروفيسور بارنيت الأساسية نحو الأساس النظري والمفاهيمي للتعليم العالي والجامعة. وأحدث كتبه هي «تجاوز كل عقل: الحياة طبقًا لأيديولوجية في التعليم العالي» بالاشتراك مع كيلي كوت، و «وصل المنهج في التعليم العالي» (نشر كل من ماكجرو ومطبعة الجامعة المفتوحة). وهو حاليًا رئيس جمعية البحث في التعليم العالي.
- **الدكتورة كارول بوند:** مركز التعليم العالي في جامعة أوتاجو. تدور اهتماماتها البحثية الأساسية حول خبرات معلمي وطلاب الجامعة بشأن التدريس والتعلم والبحث.
- **البروفيسور ديفيد ديل:** أستاذ السياسة العامة، جامعة كارولينا الشمالية، الولايات المتحدة، وهو فيها مدير السياسة العامة المتعلقة ببرنامج جودة البحث الأكاديمي.
- **البروفيسور لويس إلتون:** أستاذ التعليم العالي بالكلية الجامعية بلندن، وهو زميل المعهد الأمريكي للفيزياء، وجمعية البحث في التعليم العالي، وعضو شرفي دائم لرابطة التطوير التربوي وهيئات التدريس. وتتنوع اهتمامات البروفيسور إلتون بين جوانب التعليم العالي مثل الابتكارات في التعلم والتدريس وقياس الجودة وتعزيز الجودة وإدارة التغيير.
- **البروفيسور ميك هيلي:** أستاذ الجغرافيا بجامعة جلوسترشاير، وهو مدير شبكة علم الجغرافيا، والمستشار الأول للجغرافيا بمركز مواد الجغرافيا والأرض والعلوم البيئية التابع لأكاديمية التعليم العالي. وقد منح زمالة التدريس القومية في عام 2000.
- **الدكتور مارك هيوز:** محاضر أول في السلوكيات التنظيمية بمدرسة (كلية) التجارة بجامعة برايتون. تشمل أبحاثه ومؤلفاته العلمية النشر على مستوى الدراسات العليا والتحول التنظيمي في التعليم العالي.
- **البروفيسور بروس مكفرلين:** أستاذ التربية ورئيس قسم التطوير التربوي بجامعة تاليمز فالي، لندن. وله منشورات كثيرة في مجال الأخلاق المهنية والتطبيقية مع

اهتمـام خاص بالممارسـة الأكاديمية والتعليـم التجاري. وأحدث كتبه هـو «التدريس بنزاهة Teaching with Integrity» (Routledge Falmer. 2004).

- **الدكتـورة رجـاني نايـدو:** مدرسـة (كلية) التربية بجامعة باث، وهـي منسقة برنامج الدراسـات العليا للتعليم العالي فيهـا. والدكتورة نايدو تدرس في مجموعة متنوعة من البرامـج منهـا دكتـوراه إدارة الأعمال في التعليم العـالي. وتشمـل اهتماماتها سياسة التعليـم العالي، لاسيما في السياق الـدولي، وشكل التدريس بالتعليم العالي وتوسيع المشاركة والجودة. وهي عضو في المجلس الموجه لجمعية البحث في التعليم العالي.
- **الدكتـورة كاثلـين تـولان:** جامعـة ريجينا، ريجينـا، كندا. وهي أستـاذ مساعد بكلية التربيـة وتدرس بها مقـررات للبكالوريوس والدراسات العليـا في منهجي الرياضيات والعلـوم. وتشمل اهتماماتهـا المناهج المعرفيـة الخاصة بالرياضيـات والعلوم، وربط التكنولوجيا بالفصل الدراسي، ومناهج البحث النقدية والسردية.
- **البـروفيسـور مـارك أولسـن:** أستاذ التربية ومدير برامج الدكتـوراه بجامعة سوراي. وقـد نشرت له مقالات حديثة في مجلات «علم النفس التربوي» و «المجلة البريطانية للدراسـات التربويـة» و«مجلـة سياسة التعليـم»، و«الفلسفة والنظريـة التربوية». وهو مؤلف كتاب «ميشيل فوكو: المادية والتربية».
- **الدكتـورة جان باركر:** الجامعة المفتوحة، المملكة المتحدة. وهي رئيس مجموعة البحث في تعليـم الإنسانيات (HERG) وهي محررة مجـلات «الفنون والإنسانيات في التعليم العالي» و«التدريس في التعليم العالي» وسلسلة كتب «تدريس وتعلم الإنسانيات في التعليم العالي». وهي متخصصة في الكلاسيكيات وتدرس التراجيديا (المأساة) لطلاب قسم اللغة الإنجليزية بجامعة كامبريدج، وتكتب عن هوميروس والتراجيديا اليونانية.
- **البـرفيسـور مايكل بيتـرز:** أستـاذ التربية بجامعة إلينوي في إربانا- كامبين، الولايات المتحدة. ويشغل عـدة مناصب منها أستاذ مشارك دراسات الاتصال بجامعة أوكلاند للتكنولوجيـا. وله اهتمامات بالفلسفة والسياسـة التعليمية وآخر كتبه (بالاشتراك مع تينا بسلي) هو «بناء ثقافات المعرفة: التربية والتنمية في اقتصاد المعرفة» (Rowman and Littlefield. 2005).

- **الدكتورة أليسون فيبس:** محاضر أول ومدير مدرسة الدراسات العليا للفنون والإنسانيات بجامعة جلاسجو. وتشمل منشوراتها «الدراسات الثقافية الألمانية المعاصرة» (Arnold. 2002) و«اللغات الحديثة: التعليم والتدريس في المجال المتداخل الثقافات» (بالاشتراك مع مايك جونز اليس) (Sage. 2004). وهي رئيس «الجمعية الدولية للغات والتواصل بين الثقافات».

- **الدكتور جين روبرتسون:** جامعة كانتربيري، كرايستشيرش، نيوزيلندا، وهي تعمل محاضرًا اول بالمركز الجامعي للتدريس والتعلم. وهي تنسق البرامج المهنية للمعلمين الجامعيين التي تضم شهادة الدراسات العليا والدبلومة في التدريس الجامعي (وهي تدرس على شبكة الإنترنت بالاشتراك مع جامعة أوتاجو). وتشمل اهتماماتها البحثية خبرات الأكاديميين والطلاب عن العلاقة بين البحث والتدريس في التعليم العالي.

- **البروفيسور ستيفين رولاند:** أستاذ التعليم العالي بكلية لندن الجامعية. وتهدف كتبه: «الفصل الباحث» و «معلم الجامعة الباحث» و «المعلم الباحث» (مطبعة الجامعة المفتوحة 2000) إلى وضع أخلاق البحث في قلب العمليات والعلاقات التعليمية. وهو يعمل حاليًا لإنجاز كتاب «الجامعة الباحثة»، وهو أيضًا عضو في المجلس الموجّه لجمعية البحث في التعليم العالي.

- **البروفيسور بيتر سكوت:** نائب رئيس جامعة كنجستون، سوراي، وكان قبلها أستاذًا للتربية بجامعة ليدز، ومن عام 1976 حتى 1992 كان محررًا لمجلة «ملحق التايمز للتعليم العالي»، وهو أيضًا عضو هيئة مجلس تمويل التعليم العالي بانجلترا. وأحدث كتبه بالاشتراك مع هيلجا نوتوتني ومايكل جيبونز هو «إعادة النظر في العلم: المعرفة والعامة في عصر عدم اليقين» (Sage. 2001).

- **رونالد بارنيت:** أستاذ التعليم العالي بمعهد التربية بجامعة لندن، وكان عميدًا للتنمية المهنية. ومن مؤلفاته: «فكرة التعليم العالي»، «حدود الكفاية»، «التعليم العالي: عمل حيوي»، «تحقيق الجامعة»، «تجاوز كل عقل»، وبالاشتراك مع كيلي كوت «وصل المنهج في التعليم العالي».

Bibliography

Adams, J. and Bekhradnia, B. (2004) *What Future For Dual Support?*, Higher Education Policy Institute, Reports and Articles. http://www.hepi.ac.uk/articles/.

Advisory Board for the Research Councils (ABRC) (1987) *A Strategy for the Science Base*. A discussion document prepared for the Secretary of State for Education and Science by the Advisory Board for the Research Councils. London: HMSO.

Advisory Board for the Research Councils/University Grants Commission (ABRC/UGC) (1982) *Report of a Joint Working Party on the Support of University Scientific Research*, Cmnd 8567. London: HMSO. (The Merrison Report)

Altbach, P. G. (1995) Problems and possibilities: the US academic profession, *Studies in Higher Education*, 20 (1): 27–44.

American Heritage Dictionary of the English Language, 4th edn (2000) Electronic version published by Houghton Mifflin Company.

Andresen, L. W. (2000) A useable trans-disciplinary conception of scholarship, *Higher Education Research and Development*, 19 (2): 137–55.

Andrews, R. (2003) The end of the essay, *Teaching in Higher Education*, 8 (1): 117–28.

Aoki, T. (2000) Locating living pedagogy in teacher 'research'. Five metonymic moments. Paper presented at the *International Conference on Teacher Research*. Baton Rouge, LA, April 2000.

Applefield, J. M., Huber, R. and Moallem, M. (2001) Constructivism in theory and practice: toward a better undertanding, *The High School Journal*, 84 (2): 35–53.

Argyris, C. (1999) *On Organizational Learning*. Malden, Mass.: Blackwell Business.

Argyris, C. and Schön, D. A. (1974) *Theory In Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Argyris, C. and Schön, D. A. (1996) *Organizational Learning*. Reading, Mass.: Addison-Wesley. (Orig. 1978)

Arrow, K. (1962) Economic welfare and the allocation of resources for innovation, in *The Rate and Direction of Invention*. Princeton: Princeton University Press.

Arts of Citizenship (2004) Program statement. www.artsofcitizenship.umich.edu/about/program.html (accessed 13 August 2004).

Ashby, E. (1985) Preface to I. Brewer, *Learning more and Teaching less*. Guildford: Society for Research into Higher Education & NFER-Nelson.

Ashwin, P. (2003) Variation in students' experiences of small group tutorials, in C. Rust (ed.) *Improving Student Learning: Theory and Practice – 10 Years On*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University.

Astin, W.A. (1996) Involvement in learning revisited, *Journal of College Student Development*, 40 (5): 587–97.

Badley, G. (2002) A really useful link between teaching and research, *Teaching in Higher Education*, 7 (4): 443–55.

Baldwin, G. and James, R. (2000) The market in Australian higher education and the concept of student as informed customer, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22 (2): 139–48.

Baldwin, R. and Cave, M. (1999) *Understanding Regulation: Theory, Strategy, and Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Barnett, R. (1990) *The Idea of a Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education/Open University Press.

Barnett, R. (1992) Linking teaching and research: a critical inquiry, *Journal of Higher Education, 63 (6): 619–36.*

Barnett, R. (1994) *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: Open University Press.

Barnett, R. (2000) *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham: Open University Press.

Barnett, R. (2003) *Beyond All Reason: Living with Ideology in the University*. Buckingham: Open University Press/SRHE.

Barone, T. and Eisner, E. (1997) Arts-based educational research, in R. M. Jaeger (ed.) *Complementary Methods for Research in Education*, 2nd edn. Washington, DC: AERA, pp. 73–99.

Bauman, Z. (2000) *Liquid Modernity*. Oxford: Polity Press.

Bauman, Z. (2002) *Society under Siege*. Cambridge: Polity Press.

Bauman, Z. (2003) *Liquid Love*. Cambridge: Polity Press.

Baxter Magolda, M. B. (1999) *Creating Contexts for Learning and Self-Authorship*. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University Press.

Becher, T. (1992) Making audit acceptable: a collegial approach to quality assurance, *Higher Education Quarterly*, 46 (1): 47–66.

Becher, T. (1994) The significance of disciplinary differences, *Studies in Higher Education*, 19 (2): 151–61.

Becher, T. and Kogan, M. (1992) *Process and Structure in Higher Education*, 2nd edn, London: Routledge.

Becher, T. and Trowler, P. (2001) *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*, 2nd edn, Buckingham: SRHE and Open University Press.

Benjamin, E. (2000) Overreliance on part-time faculty: an American trend, *International Higher Education*, 21 (Fall): 7–9.

Benjamin, W. (1999) *Selected Writing*, Volume 2 (1927–1934). Cambridge: Harvard University Press.

Benjaminson, P. (1992) *Publish without Perishing: A Practical Handbook for Academic Authors*. Washington, D.C.: National Education Association of the United States.

Bennett, N. (1976) *Teaching Styles and Pupil Progress*. London: Open Books Publishing Ltd.

Bentley, L., Robertson, D., Bell, I., Enzmann, D., Lohmann, S., Rhodes, D. and Shih, J. (2003) *Productivity, Collaboration and Citizenship in Academic Departments*, NESCI Complex Systems Course, UCLA, 16–20 June.

Bernstein, B. (1971) On the classification and framing of educational knowledge, in M. Young (ed.) *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan Publishers, pp. 47–69.

Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique.* London: Taylor and Francis.

Biggs, J. (1999) *Teaching for Quality Learning at University.* Buckingham: Open University Press/SRHE.

Biggs, J. (2003) *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*, 2nd edn. Buckingham: Open University Press/SRHE.

Biglan, A. (1973) The characteristics of subject matter in different scientific areas, *Journal of Applied Psychology*, 57 (3): 195–203.

Blackmore, P. and Cousin, G. (2003) Linking teaching and research through research-based learning, *Educational Developments*, 4 (4): 24–7.

Bond, C. (2000) *The development of students' experiences of learning in higher education.* Unpublished Ph.D. Thesis, Griffith University, Queensland.

Bourdieu, P. (1986) The forms of capital, in G. R. Richardson (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education.* New York: Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1988) *Homo Academicus.* Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (1996) *The State Nobility.* Cambridge: Polity Press.

Boyer, E. L. (1990) *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate.* Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Braxton, J. M. and Bayer, A. E. (1999) *Faculty Misconduct in Collegiate Teaching.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Bredo, I., Foersom, T. and Laursen, P. F. (1993) Student choice: a model, *Higher Education Review*, 26 (1): 64–73.

Breen, R. (2002) Different disciplines require different motivations for student success, *Teaching Forum*, 50 (Autumn): 39–40. www.brookes.ac.uk/virtual/NewTF/ 50/tf50contents.htm (accessed 18 August 2004).

Breen, R. and Lindsay, R. (1999) Academic research and student motivation, *Studies in Higher Education*, 24 (1): 75–93.

Breslow, L., Drew, L., Healey, M., Matthew, B. and Norton, L. (2004) Intellectual curiosity: a catalyst for the scholarships of teaching and learning and educational development, in E. M. Elvidge (ed.) *Exploring Academic Development in Higher Education: Issues of Engagement.* Cambridge: Jill Rogers Associates.

Brew, A. (1999a) Research and Teaching: changing relationships in a changing context, *Studies in Higher Education*, 24 (3): 291–301.

Brew, A. (1999b) *The Value of Scholarship.* Society for Research into Higher Education Conference.

Brew, A. (2001a) Conceptions of research: a phenomenographic study, *Studies in Higher Education*, 26 (3): 271–85.

Brew, A. (2001b) *The Nature of Research: Inquiry in Academic Contexts.* London: Routledge Falmer.

Brew, A. (2003) Teaching and research: new relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education, *Higher Education Research and Development*, 22 (1): 3–18.

Brew, A. and Boud, D. (1995a) Research and learning in higher education, in B. Smith and S. Brown (eds.) *Research, Teaching and Learning.* London: Kogan Page, pp. 30–39.

Brew, A. and Boud, D. (1995b) Teaching and research: establishing the vital link with learning, *Higher Education*, 29: 261–73.

Brewer, D., Gates, S. M. and Goldman, C. A. (2002) *In Pursuit of Prestige: Strategy and Competition in US Higher Education.* New Brunswick, NJ: Transaction Press.

Brook, P. (1968) *The Empty Space.* London: Penguin.

Brook, P. (1993) *There Are No Secrets: Thoughts on Acting and Theatre.* London: Methuen.

Brown, R. (2004) *Quality Assurance in Higher Education: The UK Experience since 1992.* Buckingham: Open University Press.

Brueggemann, W. (1999) *The Covenanted Self: Explorations in Law and Covenant.* Minneapolis: Fortress Press.

Bruner, J. (1966) *Toward a Theory of Instruction.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bruner, J. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds.* London: Harvard University Press.

Bruner, J. (2000) *The Culture of Education.* Cambridge, Mass.; London: Harvard University Press.

Butler-Kisber, L. (2002) Artful portrayals in qualitative inquiry: the road to found poetry and beyond, *Alberta Journal of Educational Research*, 48 (3): 229–39.

Cameron, D. (2003) Doing exactly what it says on the tin: some thoughts on the future of higher education, *Changing English*, 10 (2):133–41.

Carnoy, M. (1994) Universities, technological change and training in the information age, in J. Salmi and A. M. Verspoor (eds.) *Revitalising Higher Education.* Pergamon: IAU Press.

Carrotte, P. (1994) *An action research cycle in the teaching of restorative dentistry: how my students respond to an invitation to take control and involvement in their own learning.* Unpublished MEd dissertation, University of Sheffield.

Casimir, H. B. G. (1973) When does jam become marmalade?, in R. L. Weber (compiler) *A Random Walk in Science.* London: Institute of Physics.

Castells, M. (1996–1999) *The Information Age: Economy, Society and Culture* (3 volumes). Oxford: Blackwell.

Centra, J. A. (1983) Research productivity and teaching effectiveness, *Research in Higher Education*, 18 (40): 379–89.

Chomsky, N. (1983) Interview (with Noam Chomsky), *Omni*, 6 (2).

Clandinin, D. J. and Connelly, F. M. (1998) Personal experience methods, in N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials.* California, United States: Sage Publications Ltd, pp. 150–78.

Clark, B. R. (1983) *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective.* Berkeley: University of California Press.

Clark, B. R. (1993) The research foundations of post-graduate education, *Higher Education Quarterly*, 47 (4): 301–15.

Clarke, C. (2003) I am not the 'scourge of historians', *Times Higher Educational Supplement*, 12 May, p. 19.

Clotfelter, C. T. (1996) *Buying the Best: Cost Escalation in Élite Higher Education.* Princeton: Princeton University Press.

Coate, K., Barnett, R. and Williams, G. (2001) Relationships between teaching and research in higher education in England, *Higher Education Quarterly*, 55 (2): 158–74.

Cobban, A. B. (1990) *Universities in the Middle Ages.* Liverpool: Liverpool University Press.

Code, L. (1991) *What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge.* Ithaca, NY: Cornell University Press.

Colbeck, C. L. (1998) Merging in a seamless blend: how faculty integrate teaching and research, *The Journal of Higher Education*, 69 (6): 647–71.

Colbeck, C. L. (2004) A cybernetic systems model of teaching and research production: impact of disciplinary differences. Paper presented at *Research and*

Teaching: Closing the Divide? An International Colloquium. Marwell Conference Centre, Winchester, 17–19 March. www.solent.ac.uk/r&t_conference (accessed 13 August 2004).

Coles, R. (1993) *The Call of Service: A Witness to Idealism*. Boston: Houghton Mifflin.

Collins, T and Tillman, S. (1998) Global technology diffusion and the American research university, in J. T. Kennedy (ed.) *Research Administration and Technology Transfer*. San Francisco: Jossey Bass.

Comenius, A. (1910) *The Great Didactic*, trans. G. W. Keatinge. London: A. C. Black.

Court, S. (1996) The use of time by academic and related staff, *Higher Education Quarterly*, 50 (4): 237–60.

Court, S. (1999) Negotiating the research imperative: the views of UK academics on their career opportunities, *Higher Education Quarterly*, 53 (1): 65–87.

Cousin, G., Healey, M., Jenkins, A., Bradbeer, J., King, H. and other members of the Learning to Do Pedagogic Research Group (2003) Raising educational research capacity: a discipline-based approach, in C. Rust (ed.) *Improving Student Learning: Theory and Practice – 10 Years On*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University.

Cummings, W. K. (1998) The service university movement in the US: Searching for momentum, *Higher Education*, 35 (1): 69–90.

Dalum, B., Johnson, B. and Lundvall, B. A. (1992) Public policy in the learning economy, in B. A. Lundvall, (ed.) *National Systems of Innovation*. London: Pinter.

Davies, S. W. and Glaister, K. W. (1996) Spurs to higher things? Mission statements of UK universities, *Higher Education Quarterly*, 50 (4): 261–94.

De Botton, A. (2001) *The Consolations of Philosophy*. London: Penguin.

Deem, R. (1998) New managerialism in higher education: the management of performances and cultures in universities, *International Studies in the Sociology of Education*, 8 (1): 47–70.

Deem, R. (2001) Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneuralism in universities: is the local dimension still important?, *Comparative Education*, 37 (1): 7–20.

Delanty, G. (2001) *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press.

Denzin, N. K. (1997) Performance texts, in W. G. Tierney and Y. S. Lincoln (eds.) *Representation and the Text: Re-framing the Narrative Voice*. New York: State University of New York Press, pp. 179–217.

Denzin, N. K. (1998) The art and politics of interpretation, in N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. California, US: Sage Publications, pp. 313–43.

Denzin, N. K. and Lincoln, Y. (2000) The discipline and practice of qualitative research, in N. K. Denzin and Y. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. 2nd edn. California, US: Sage Publications Ltd.

Department for Education and Skills (DfES) (2003) *The Future of Higher Education: Creating Opportunity, Releasing Potential, Achieving Excellence*. London: The Stationery Office.

Devanas, M. (2001) Biomedical issues of HIV/AIDS, *Science Education for New Civic Engagements and Responsibilities Model Series 2001*. http://www.aacu-edu.org/SENCER/pdfs/Models_Print_Web_2004/HIV_Model.pdf (accessed 13 August 2004).

Dewey, J. (1917) *Democracy and Education*. New York: Macmillan.

Diamond, R. M. and Adam, B. A. (eds.) (1995) *The Disciplines Speak: Rewarding the*

Scholarly, Professional, and Creative work of Faculty. Washington: American Association for Higher Education.

Dictionary of Critical Sociology. Iowa State University. http://www.public.iastate.edu/~rmazur/dictionary/p.html (retrieved 11 May 2004).

Dill, D. D. (1997) Higher education markets and public policy, *Higher Education Policy*, 10: 167–85.

Dill, D. D. (1999) Academic accountability and university adaptation: The architecture of an academic learning organization, *Higher Education*, 38 (2): 127–54.

Dill, D. D. (2000) Designing academic audit: lessons learned in Europe and Asia, *Quality in Higher Education*, 6 (3): 187–207.

Donald, J. G. (2002) *Learning to Think: Disciplinary Perspectives*. San Francisco: Jossey Bass.

Dunbabin, J. (1999) Universities c. 1150–c.1350, in D. Smith and A. K. Langslow (eds.) *The Idea of a University*. London: Jessica Kingsley Publishers, pp. 31–47.

Elton, L. (1986a) Research and teaching: symbiosis or conflict, *Higher Education*, 15: 299–304.

Elton, L. (1986b) Quality in higher education: nature and purpose, *Studies in Higher Education*, 11: 83–4.

Elton, L. (1987) *Teaching in Higher Education: Appraisal and Training*. London: Kogan Page.

Elton, L. (1992) Research, Teaching and Scholarship in an Expanding Higher Education System, *Higher Education Quarterly*, 46 (3): 252–68.

Elton, L. (2000a) Dangers of doing the wrong thing righter, in *Evaluate and Improve, Conference of the Humanities and Arts Higher Education Network*. Open University, pp. 7–9.

Elton, L. (2000b) Turning academics into teachers: a discourse on love, *Teaching in Higher Education*, 5: 257–60.

Elton, L. (2001) Research and teaching: what are the real relationships?, *Teaching in Higher Education*, 6 (1): 43–56.

Elton, L. (2001a) Research and teaching: conditions for a positive link, *Teaching in Higher Education*, 6: 43–56.

Elton, L. (2001b) Training for a craft or a profession?, *Teaching in Higher Education*, 6: 421–2.

Elton, L. (2003) Some thoughts on scholarship, *Educational Developments*, 4 (4): 7–8.

Elton, L. and Lucas, L. (2004) University finance – a 'European' norm?, *Perspectives*, 8: 18–20.

Elwes, R. (1955) (trans.) *The Chief Works of Benedict de Spinoza. The Ethics*. New York: Dover.

Encyclopedia Britannica (1929) Article on 'Mendeleyev', 15: 241.

Etzkowitz, H. and Leydesdorff, L. (1997) (eds.) *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University Industry Government Relations*. London: Cassell.

Fairweather, J. (1996) *Faculty Work and Public Trust: Restoring the Value of Teaching and Public Service in American Academic Life*. Boston: Allyn & Bacon.

Feldman, K. A. (1987) Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: a review and exploration, *Research in Higher Education*, 26: 227–97.

Feynman, R. P. (1963) Preface to *The Feynman Lectures*. New York: Addison-Wesley.

Foucault, M. (1977) *Discipline and Punish*. Harmondsworth: Penguin.

Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books.

Fox, M. F. (1992) Research, teaching, and publication productivity: mutuality versus competition in academia, *Sociology of Education*, 65 (4): 293–305.
Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
Fuller, S. (2000) *The Governance of Science: Ideology and the Future of the Open Society*. London and New York: Open University Press.
Gascoigne Lally, C. (2001) Service/Community learning and foreign language teaching methods: an application, *Active learning in higher education*, 2 (1): 53–64.
Gee, J. (1989) Literacy, discourse, and linguistics, *Journal of Education*, 171(1): 5–17.
Gibbons, M. (1998) Higher education relevance in the twenty-first century. *UNESCO World Conference on Higher Education*, Paris, 5–9 October.
Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Scott, P., Schwartzman, S. and Trow, M. (1994) *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
Gibbs, G. (1988) *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. London: Further Education Unit. www.glos.ac.uk/gdn/gibbs/index.htm (accessed 13 August 2004).
Gibbs, G. (2000) Are the pedagogies of the discipline really different?, in C. Rust (ed.) *Proceedings of the 1999 7th International Symposium Improving Student Learning: Improving Student Learning Through the Discipline*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University.
Gibbs, G. and Coffey, M. (2004) The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students, *Active Learning in Higher Education*, 5: 87–100.
Gleick, J. (2003) *Isaac Newton*. London: Pantheon Books.
Goffman, E. (1969) *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth: Penguin.
Goldhill, S. (1999) Programme notes, in S. Goldhill and R. Osborne (eds.) *Performance Culture and Athenian Democracy*. Cambridge, Cambridge University Press.
Goodhart, C (1984) *Monetry Theory and Practice*. London: Macmillan.
Gordon, G. (1997) Preparing and developing academics for the needs of effective provision in mass tertiary education, *Higher Education Management*, 9 (3): 67–78.
Gregersen, B. and Johnson, B. (1997) Learning economies, innovation systems and European integration, *Regional Studies*, 31 (5): 467–79. www.business.auc.dk/druid/conferences/winter1997/conf-papeis/birgbjor.pdf.
Grey, C. (2001) Re-imagining relevance: A response to Starkey and Madan, *British Journal of Management*, 12: 27–32.
Griffiths, R. (2004) Knowledge production and the research–teaching nexus: the case of the built environment disciplines, *Studies in Higher Education*, 29 (6): 709–26.
Grundy, S. (1992) Beyond guaranteed outcomes: creating a discourse for educational praxis, *Australian Journal of Education*, 36 (2): 157–69.
Hage, J. (1974) *Communication and Organizational Control: Cybernetics in Health and Welfare Settings*. New York: John Wiley.
Haig, B. (1987) Scientific problems and the conduct of research, *Educational Philosophy and Theory*, 19 (2): 22–32.
Haldane, R. (1913) The civic university: an address delivered to the citizens of Bristol, *The Hibbert Journal*, January: 233–54.
Halsey, A. H., Floud, J. E. and Anderson, C. A. (1961) *Education, Economy and Society: A Reader in the Sociology of Education*. New York: Free Press.
Handy, C. B. (1981) *The Age of Unreason*. London: Business Books.
Hannan, A. and Silver, H. (2000) *Innovating in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell.
Harrington, J. and Booth, C. (2003) Rigour versus relevance, research versus teaching? Evidence from business and management studies. Paper presented to Society for Research into Higher Education Annual Conference: Research, Scholarship and Teaching: changing relationships? Royal Holloway, University of London, 16–18 December 2003.
Hartwig, L (2004) The traditional unity of teaching and research in Germany and its consequences for evaluation and university funding, *SRHE International News*, 54: 2–4. London: SRHE.
Hassan, R. (2002) Time and knowledge in the information ecology, *Southern Review, Knowledge Production, the University and the Network Society*, Special Issue edited by R. Hassan 35 (2): 37–54.
Hattie, J. and Marsh, H. W. (1996) The relationship between research and teaching: a meta-analysis, *Review of Educational Research*, 66 (4): 507–42.
Healey, M. (2000) Developing the scholarship of teaching in higher education: a discipline based approach, *Higher Education Research and Development*, 19 (2): 169–89.
Healey, M. (2003) The scholarship of teaching: issues around an evolving concept, *Journal on Excellence in College Teaching*, 14 (1/2): 5–26.
Healey, M. (2005) Linking research and teaching to benefit student learning, *Journal of Geography in Higher Education*, 29 (2) (forthcoming).
Healey, M. and Jenkins, A. (2000) Learning cycles and learning styles: the application of Kolb's experiential learning model in higher education, *Journal of Geography*, 99: 185–95.
Healey, M. and Jenkins, A. (2003) Discipline-based educational development, in R. Macdonald and H. Eggins (eds.) *The Scholarship of Academic Development*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
Healey, M., Jordan, F., Pell, B. and Short, C. (2003) The student experience of research and consultancy, SEDA-Society for Research into Higher Educational Joint Conference on The Scholarship of Academic and Staff Development: Research, Evaluation and Changing Practice, Bristol, 9–11 April 2003.
Healey, M., Kneale, P., Bradbeer, J. with other members of the INLT Learning Styles and Concepts Group (2005) Learning styles among geography undergraduates: An international comparison. *Area*, 37 (1)30–42.
Healey, M. and Roberts, J. (eds.) (2004) *Engaging Students in Active Learning: Case studies in geography, environment and related disciplines*. Cheltenham: Geography Discipline Network and School of Environment, University of Gloucestershire.
Henkel, M. (2000) *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. London: Jessica Kingsley.
Herda, E. (1999) *Research Conversations and Narrative*. Westport, Connecticut: Praeger.
Higher Education Academy (undated) Linking research and teaching, www.heacademy.ac.uk/850.htm (accessed 4 May 2005).
Higher Education Funding Council for England (HEFCE) (2003) HEFCE *Strategic Plan 2003–2008*, HEFCE [35/03]. Bristol: HEFCE.
Hill, F. M. (1995) Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer, *Quality Assurance in Education*, 3 (3): 10–21.
Hindle, B. P. (1993) The 'Project': putting student-controlled, small-group work and transferable skills at the core of a geography course, *Journal of Geography in Higher Education*, 17(1): 11–20.

Hodgson, V. (1984) Learning from lectures, in F. Marton, *et al.*, *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, ch. 6.
Hoffman, E. (1989) *Lost in Translation*. London: Heinemann.
Hughes, C. and Tight, M. (1995) Linking university teaching and research, *Higher Education Review*, 28 (1): 51–5.
Humboldt, W. von (1810) Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in H. Weinstock (ed.) (1957) *Wilhelm von Humboldt*. Frankfurt: Fischer Bücherei, pp. 126–34.
Humboldt, W. von (1970) On the spirit and organisational framework of intellectual institutions in Berlin, *Minerva*, 8: 242–67.
Hunt, T. (2004) Goodbye to Berlin, *The Guardian*, 13 February.
Hutchings, W. and O'Rourke, K. (2001) Introducing enquiry-based teaching methods in literary studies, in *Critical Encounters: Scholarly Approaches to Learning & Teaching*, Continuing Professional Development Series 6. York: Higher Education Academy. www.heacademy.ac.uk/profdev/case_study6.pdf (accessed 4 May 2005).
Ivanič, R. (1998) *Writing and Identity: the Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins.
Jackson, S. (2004) *Professing Performance: Theatre in the Academy from Philology to Performativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
Jacob, M. and Hellström, T. (eds.) (2000) *The Future of Knowledge Production in the Academy*. Buckingham and Philadelphia: SRHE and Open University Press.
James, E. (1986) Cross subsidization in higher education: Does it pervert private choice and public policy?, in D. Levy (ed.) *Private Education: Studies in Choice and Public Policy*. New York: Oxford University Press.
Jenkins, A. (1996) Discipline-based educational development, *The International Journal for Academic Development*, 1 (1): 50–62.
Jenkins, A. (2004) *A Guide to the Research Evidence on Teaching-Research Relationships*. York: Higher Education Academy. www.heacademy.ac.uk/embedded_object.asp?id=21570&file (accessed 4 May 2005).
Jenkins, A., Blackman, T., Lindsay, R. and Paton-Saltzberg, R. (1998) Teaching and research: student perspectives and policy implications, *Studies in Higher Education*, 23 (2): 127–41.
Jenkins, A., Breen, R. and Lindsay, R. with Brew, A. (2003) *Re-shaping Higher Education: Linking Teaching and Research*. London: SEDA and Routledge.
Jenkins, A. and Zetter, R. (2003) *Linking Research and Teaching in Departments*. York: Higher Education Academy. www.heacademy.ac.uk/embedded_object.asp?id=18633&file (accessed 4 May 2005).
Jensen, J. (1988) Research and teaching in the universities of Denmark: Does such an interplay really exist?, *Higher Education*, 17: 1–26.
Johnson, S. (1765) Preface to *Shakespeare*, *W. K.* Wimsatt, (1969). Harmondsworth: Penguin.
Johnson, V. E. (2003) *Grade Inflation: A Crisis in College Education*. New York: Springer.
Jones, McLean, M. *et al.* (2005) Investigating the production of university English in mass higher education: towards an alternative methodology, *Arts and Humanities in Higher Education*, 4 (3).
Kahn, P. and O'Rourke, K. (eds.) (2003) *Learning Based on the Process of Enquiry*, Proceedings of the 1–2 September 2003 Conference, University of Manchester, Manchester.
Kerr, C. (1982) *The Uses of the University*. Cambridge. Mass.: Harvard University Press.

Kerr, C. (1994) Knowledge ethics and the new academic culture, *Change*, 26(1): 8–15.
Kimball, B. A. (1992) The 'True Professional Ideal', in *America: A History*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
Kinkead, J. (ed.) (2003) *Valuing and Supporting Undergraduate Research: New Directions for Teaching and Learning 93*. San Francisco: Jossey Bass.
Kinser, K. (1998) Faculty at private for-profit universities: the University of Phoenix as a new model?, *International Higher Education*, 13 (Fall): 13–14.
Knight, P. T. (2002) *Being a Teacher in Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education/Open University Press.
Knight, P. T. and Trowler, P. R. (2000) Department-level cultures and the improvement of learning and teaching, *Studies in Higher Education*, 25 (1): 69–83.
Kögler, H. (1996) *The Power of Dialogue: Critical Hermeneutics after Gadamer and Foucault*. Cambridge, Mass.: Massachusetts Institute of Technology Press.
Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. New York: Prentice Hall.
Krahenbuhl, G. S. (1998) Faculty work: integrating responsibilities and institutional needs, *Change*, 30 (6): 18–25.
Kropotkin, P. (1885) What geography ought to be, *The Nineteenth Century*, 18: 940–56.
Kuhn, T. (1962, revised edition 1970) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
Larédo, P. (2003) University research activities: ongoing transformations and new challenges, *Higher Education Management and Policy*, 15 (1): 105–23.
Lather, P. (1991) *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*. New York: Routledge, Chapman and Hall, Inc.
Lather, P. (1996) Troubling clarity: the politics of accessible language, *Harvard Educational Review*, 66 (3): 525–45.
Lather, P. (1997) Drawing the line at angels: working the ruins of feminist ethnography, *Qualitative Studies in Education*, 10 (3): 285–304.
Lattuca, L. R. and Stark, J. S. (1994) Will disciplinary perspectives impede curricular reform?, *Journal of Higher Education*, 65 (4): 401–26.
Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
Lazerson, M. (1997) *Discontent in the Field of Dreams: American Higher Education, 1945–1990*, publication number NCPI-3–01. Stanford University: National Center for Postsecondary Improvement.
Learning and Teaching Support Network (LTSN) (2004) *Linking Research and Teaching*. www.ltsn.ac.uk/genericcentre/index.asp?id=17235 (accessed 13 August 2004).
Le Heron, R. and the Linking Research & Teaching Group (2004) *Geography as a site of co-learning: re-linking research and teaching*. www.gees.ac.uk/iguevent.htm#olps (accessed 15 August 2004).
Lea, M. and Street, B. (1998) Student writing in higher education: an academic literacies approach, *Studies in Higher Education*, 23 (2): 157–72.
Lee, R. (2004) Research and teaching: making – or breaking – the links, *Planet*, 12: 9–10.
Levin, H. (1999) What is clearing technology?, *Free Spirit Journal: Journal of Modern Techniques for Spiritual Development*, XVI (1 and 2).
Lindsay, G. and Rodgers, T. (1998) Market orientation in the UK higher education sector: The influence of the education reform process 1979–1993, *Quality in Higher Education*, 4 (2): 159–171.

Lindsay, R., Breen, R. and Jenkins, A. (2002) Academic research and teaching quality: the views of undergraduate and postgraduate students, *Studies in Higher Education*, 27 (3): 309–27.

Livingston, D. and Lynch, K. (2000) Group project work and student-centred active learning: two different experiences, *Studies in Higher Education*, 25 (3): 323–45.

Long, F. (1994) Research as Living Knowledge, *Studies in Higher Education*, 19 (1): 47–57.

Lucas, L. (2004) Reclaiming academic research work from regulation and relegation, in M. Walker and J. Nixon (eds.) *Reclaiming Universities from a Runaway World*. Buckingham: Open University Press/SRHE.

Lundvall, B. A. (2002) The university in the learning economy, working paper no. 02–06. Danish Research Unit for Industrial Dynamics (DRUID). www.druid.dk/wp/pdf_files/02–06.pdf

Lundvall, B. A. and Johnson, B. (1994) The learning economy, *Journal of Industrial Studies*, 1 (2): 23–42.

Lynton, E. and Elman, S. (1987) *New Priorities for the University: Meeting Society's Needs for Applied Knowledge and Competent Individuals*. London: Jossey-Bass.

Lyotard, J.-F. (1984) *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, trans. G. Bennington and B. Massumi. Foreword by F. Jameson. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Macfarlane, B. (2004) *Teaching with Integrity: The Ethics of Higher Education Practice*. London: RoutledgeFalmer.

Marginson, S. and Considine, M. (2000) *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.

Massy, W. F. (2003) *Honoring the Trust: Quality and Cost Containment in Higher Education*. Bolton, MA: Anker Publishing.

Massy, W. F., Wilger, A. K. and Colbeck, C. (1994) Overcoming hollowed collegiality, *Change*, 26 (4): 10–20.

May, R. M. (2003) *Managing Creativity*. Anniversary Address, Royal Society. www.royalsoc.ac.uk/templates/search/websearch.cfm?mainpage=/anniversary address2003/about.htm.

McIntyre, M. (2001) *Audit, Education, and Goodhart's Law. Or, Taking Rigidity Seriously*. www.atm.damtp.cam.ac.uk/people/mem/papers/LHCE/dilnot-analysis.html (accessed 23 July 2004).

McSherry, C. (2001) *Who Owns Academic Work: Battling for Control of Intellectual Property*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

McWilliam, E. (1997) Performing between the posts, in W. G. Tierney and Y. S. Lincoln (eds.) *Representation and the Text: Re-framing the Narrative Voice*. New York: State University of New York Press, pp. 219–32.

Mermin, N. D. (2002) Writing Physics, in J. Monroe (ed.) *Writing and Revising the Disciplines*. Cornell: Cornell University Press.

Meyer, E. and Land, R. (2003) Threshold concepts and troublesome knowledge 1 – Linkages to ways of thinking and practising, in C. Rust (ed.) *Improving Student Learning – Ten Years On*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.

Mintzberg, H. (1979) *The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Moja, T. and Cloete, N. (2001) Vanishing borders and new boundaries, in J. Muller, N. Cloete and S. Badat (eds.) *Challenges of Globalisation: South African Debates with Manuel Castells*. Cape Town: Maskew Miller/Longman.

Montaigne, M. de (1935) *The Essays of Montaigne*, trans. E. J. Trechman. London: Oxford University Press.

Moses, I. (1990) Teaching, research and scholarship in different disciplines, *Higher Education*, 19: 351–75.

Moxley, J. M. (1992) *Publish, Don't Perish: The Scholar's Guide to Academic Writing and Publishing*. Westport, CT: Greenwood Press.

Muller, J. (2001) Return to user: responsivity and innovation in higher education. Commissioned paper for N. Cloete, R. Fehnel, P. Maassen, T. Moja, H. Perold and T. Gibbon (eds.) *Transformation in Higher Education: Global Pressures and Local Realities*. Cape Town: CHEPS/Juta.

Murphy, D. (1995) *Comenius: A Critical Reassessment of his Life and Work*. Dublin: Irish Academic Press.

Naidoo, R. (2004) Fields and institutional strategy: Bourdieu on the relationship between higher education, inequality and society, *British Journal of Sociology of Education*, 25 (4): 458–71.

National Committee of Inquiry into Higher Education (1997) *Higher Education in the Learning Society: Report of the National Committee*. London: HMSO.

Nelson, R. R. (1959) The simple economics of basic scientific research, *Journal of Political Economy* Vol. 27, no 3.

Neumann, R. (1992) Perceptions of the teaching–research nexus: a framework for analysis, *Higher Education*, 23: 159–71.

Neumann, R. (2001) Disciplinary differences in university teaching, *Studies in Higher Education*, 26 (2): 135–46.

Neumann, R., Parry, S. and Becher, T. (2002) Teaching and learning in their disciplinary context, *Studies in Higher Education*, 27: 405–17.

New Zealand Government (1989) *New Zealand Education Act*. Wellington.

Newman, J. H. (1852/1966) *The Idea of a University*. Ed. Frank M. Turner. New Haven CT: Yale University Press.

Newman, S. (2003) *Lesbian Historiography, or A Talk about the 'Sweaty Sheet Fantasies of Certain Modern Tribades'*. Melbourne: Monash University, School of Historical Studies.

Ninnes, P. and Metha, S. (2000) Educational research undone: the postmodern embrace. (book review), *Comparative Education Review*, 44 (2): 205–16.

Nisbet, R. (1971) *The Degradation of the Academic Dogma: The University in America, 1945–1970*. New York: Basic Books.

Nixon, J. (2001) Towards a new academic professionalism: a manifesto of hope, *British Journal of Sociology of Education*, 22 (2): 227–44.

Nolan, K. T. (2001) *Shadowed by light, knowing by heart: Preservice teachers' images of knowing (in) math and science*. Unpublished doctoral dissertation, University of Regina, Regina, SK.

Nolan, K. T. (in press) Knowing/not knowing: Caught in dichotomy or re/siding in slash spaces? *Journal of Curriculum Theorizing*.

Northedge, A. (2003) Rethinking teaching in the context of diversity, *Teaching in Higher Education*, 8 (1): 17–32.

Nowotny, H., Scott, P. and Gibbons, M. (2001) *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.

O'Neill, O. (2002) *A Question of Trust*. BBC Reith Lectures.

Ogborn, J. (1977) *Students' Reactions to Undergraduate Science*. London: Heinemann Educational Books.

Olssen, M. (2004) Neoliberalism, globalization, democracy: challenges for education, *Globalization, Societies, Education*, 2 (2): 231–45.

Olssen, M., Codd, J. and O'Neill, A-M. (2004) *Educational Policy: Globalisation, Citizenship and Democracy*. London: Sage.

Orr, L. (1997) Globalisation and the universities: towards the 'market university?', *Social Dynamics*, 23 (1): 42–64.

Ovens, P. *et al.* (eds.) (2003) Integrating assessment: the 'Patchwork Text', special edition of *Innovations in Education and Teaching International*, 40 (2).

Parker, J. (2005) 'Voice and Academic Identity in "Changing Places"', in M. Tight (ed.) *International Relations*. London: Elsevier Science.

Pascarella, E. T. and Terenzeni, P. T. (1991) *How College Affects Students: Findings and Insights From Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Paul, J. L. and Marfo, K. (2001) Preparation of educational researchers in philosophical foundations of inquiry, *Review of Educational Research*, 71 (4): 525–47.

Paulsen, F. (1908) *The German Universities*, trans. F. Thilly and W. W. Elwang. London: Longmans Green.

Peters, M. A. (2003) Theorising educational practices: the politico-ethical choices in P. Smeyers and M. Depaepe (eds.) *Beyond Empiricism: On Criteria for Educational Research*, Studia Paedagogica, Leuven: Leuven University Press.

Peters, M. A. (2004) Higher Education, Globalisation and the Knowledge Economy, in M. Walker and J. Nixon (eds.) *Reclaiming Universities From A Runaway World*. London and New York: Open University Press.

Peters, M. A. and Besley, T. (2005) *Building Knowledge Cultures: Education and Development in the Age of Knowledge Capitalism*. Boulder, NY: Lanham, Oxford: Rowman & Littlefield.

Pirsig, R. M. (1974) *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*. London: Bodley Head.

Pocklington, T. and Tupper, A. (2002) *No Places to Learn: Why Universities Aren't Working*. Vancouver: University of British Columbia Press.

Polanyi, M. (1958) *Personal Knowledge: Towards a Post-critical Philosophy*. London: Routledge and Kegan Paul.

Polkinghorne, D. E. (1997) Reporting qualitative research as practice, in W. G. Tierney and Y. S. Lincoln (eds.) *Representation and the Text: Re-framing the Narrative Voice*. New York, NY: State University of New York Press.

Popper, K. (1979) *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*. Revised edn, Oxford: Oxford University Press.

Power, M. (1999) *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.

Pritchard, R. M. O. (1990) *The End of Elitism*. New York: Berg.

Pritchard, R. M. O. (1998) Academic freedom and autonomy in the UK and Germany, *Minerva*, 36: 101–24.

Prosser, M. and Trigwell, K. (1999) *Understanding Learning and Teaching: The Experience of Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Quality Assurance Agency (QAA) (2001) *The Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland*. Gloucester: QAA.

Radley, A. (1980) Student learning as social practice, in P. Salmon (ed.) *Coming to Know*. London: Routledge and Kegan Paul.

Ramsden, P. (1998) *Improving Learning: New Perspective*. London: Kogan Page.

Ramsden, P. and Moses, I. (1992) Associations between research and teaching in Australian higher education, *Higher Education*, 23: 273–95.

Readings, B. (1996) *The University in Ruins.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Richardson, L. (1990) *Writing Strategies: Reaching Diverse Audiences.* California, US: Sage Publications.

Richardson, L. (1998) Writing: A method of inquiry, in N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials.* California, US: Sage Publications Ltd, pp. 345–71.

Ricoeur, P. and Thompson, J. (1981) *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ritzer, G. (1998) *The McDonaldization Thesis.* London: Sage.

Robbins, Lord (1963) *Higher Education: Report of the Committee Appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961–1963.* London: HMSO.

Robertson, J. and Bond, C. (2001) Experiences of the relation between teaching and research: What do academics value? *Higher Education Research and Development,* 20 (1): 5–19.

Robertson, J. and Bond. C. (in press) The research/teaching relation: a view from the 'edge', *Higher Education.*

Robertson, J. M. (1935) Introduction, in M. de Montaigne *The Essays of Montaigne,* trans. E. J. Trechman. London: Oxford University Press, pp. xi–xlx.

Robins, K. and Webster, F. (eds.) (2002) *The Virtual University? Knowledge, Markets and Management.* Oxford: Oxford University Press.

Rogers, C. R. (1969) *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become.* Columbus: Charles E. Merrill.

Roget's Interactive Thesaurus, first edn (2003) Electronic version published by Lexico Publishing Group, LLC. All rights reserved.

Rosovsky, H. and Ameer, I.-L. (1998) A neglected topic: Professional conduct of college and university teachers, in W. G. Bowen and H. T. Shapiro (eds.) *Universities and Their Leadership.* Princeton: Princeton University Press.

Rosovsky, H. and Hartley, M. (2002) *Evaluation and the Academy: Are We Doing the Right Thing?* Cambridge, Mass.: American Academy of Arts and Sciences.

Rossi, P. H. (1987) No good applied social research goes unpunished, *Society,* 25 (1): 73–80.

Rowland, S. (1996) Relationships between teaching and research, *Teaching in Higher Education,* 1 (1): 7–20.

Rowland, S. *et al.* (1998) Turning academics into teachers?, *Teaching in Higher Education,* 3: 133–41.

Sacks, P. (1996) *Generation X Goes to College: An Eye Opening Account of Teaching in Postmodern America.* Chicago: Open Court.

Savin-Baden, M. (2000) *Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories.* Buckingham: Open University Press/SRHE.

Schatzki, T., Knorr Cetiona, K. and Von Savigny, E. (eds.) (2001) *The Practice Turn in Contemporary Theory.* London and New York: Routledge.

Schön, D. A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions.* San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1995) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action.* Aldershot, England: Arena. (Orig. 1983, Basic Books).

Scott, P. (1988) Commonwealth universities conference: Worries tended to dominate, *University Affairs (Association of Universities and Colleges of Canada),* 29 (4): 2–3.

Scott, P. (1995) *The Meanings of Mass Higher Education.* Buckingham: Open University Press/SRHE.

Scott, P. (1999) Decline or transformation? The future of the university in a knowledge economy and a postmodern age, in P. Bagge, A. Telling and W. van Haaften (eds.) *The University in the Knowledge Society*. Bemmel, The Netherlands: Concorde Publishing House.

Scott, S. V. (1999) The academic as service provider: is the customer 'always right'?, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 21 (2): 193–202.

Sharp, S. (2004) The Research Assessment Exercises 1992–2001: patterns across time and subjects, *Studies in Higher Education*, 29 (2): 210–18.

Sharrock, G. (2000) Why students are not (just) customers (and other reflections on life after George), *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22 (2): 149–64.

Shore, B. M., Pinker, S. and Bates, M. (1990) Research as a model for university teaching, *Higher Education*, 19: 21–35.

Shulman, L. S. (1993) Teaching as community property: putting an end to pedagogical solitude, *Change*, 25 (6): 6–7.

Shumar, W. (1997) *College for Sale: A Critique of the Commodification of Higher Education*. London: Falmer Press.

Silver, H. (2003) Does a university have a culture?, *Studies in Higher Education*, 28 (2): 157–69.

Slaughter, S. and Leslie, L. (1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.

Slosson, E. E. (1910) *Great American Universities*. New York: The MacMillan Company.

Smeby, J. C. (1998) Knowledge production and knowledge transmission. The interaction between research and teaching at universities, *Teaching in Higher Education*, 3 (1): 5–20.

Smith, D. (2001) Collaborative research: policy and the management of knowledge creation in UK universities, *Higher Education Quarterly*, 55 (2): 131–57.

Stefani, L. and Elton, L. (2002) Continuing professional development of academic teachers through self-initiated learning, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27: 117–29.

Stehr, N. (1994) *Knowledge Societies*. London: Sage.

Steinberger, M. (2001) Harvard pulls ahead in economics game, *New York Times*, 27 December.

Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Design*. London: Heinemann.

Stenhouse, L. (1980) The study of samples and the study of cases, *British Educational Research Journal*, 6 (1): 1–6.

Sterneck, N. H. (1999) Research universities and scientific misconduct, in J. M. Braxton (ed.) *Perspectives on Scholarly Misconduct in the Sciences*. Columbus: Ohio State University Press.

Tagg, P. (2002) *Conscientious Objections to Audit*. Background document to proposal submitted to the Association of University Teachers (AUT), February. www.mediamusicstudies.net/tagg/rants/audititis/autprop1.html (accessed 23 July 2004).

Talib, A. A. (2002) The Research Assessment Exercise and motivation: a note on the difference in the impact on the active researchers and the non-active, *Higher Education Review*, 34 (2): 51–9.

Taylor, R., Barr, J. and Steele, T. (2002) *For a Radical Higher Education: After Postmodernism*. Buckingham: Open University Press/SRHE.

Terenzini, P. T., and Pascarella, E. T. (1994) Living with myths: undergrduate education in America, *Change*, 26 (1): 28–32.

Tertiary Education Advisory Commission (2001) *Shaping the Funding Framework*. Wellington.

The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University (1998) *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*, Stony Brook: State University of New York at Stony Brook. www.naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/ (accessed 15 August 2004).

Thomas, K. (1990) *Gender and Subject in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

Thompson, D. F. (1987) *Political Ethics and Public Office*. Cambridge: Harvard University Press.

Tight, M. (1999) Writing in British higher education journals 1993–98: concerns and omissions, *Higher Education Review*, 31 (3): 27–44.

Tight, M. (2002) What does it mean to be a professor?, *Higher Education Review*, 34 (2): 15–32.

Tjeldvoll, A. (1998) The idea of the service university, *International Higher Education*, 13 (Fall): 9–10.

Tobin, A. (1996) Couldn't teach a dog to sit, *Times Higher*, 26 July.

Tomusk, V. (2000) Reproduction of the 'State Nobility' in Eastern Europe: past patterns and new practices, *British Journal of Sociology of Education*, 21 (2): 269–82.

Trigwell, K. and Ashwin, P. (2003) *Undergraduate Students' Experience of Learning at the University of Oxford*. Oxford: University of Oxford, Institute for the Advancement of University Learning. www.learning.ox.ac.uk/iaul/IAUL+3+7.asp (accessed 17 August 2004).

Trow, M. (2000) From mass higher education to universal access: the American advantage, *Minerva*, 37 (4): 303–28.

Turner, S. (1999) Universities and the regulation of scientific morals, in J. M. Braxton (ed.) *Perspectives on Scholarly Misconduct in the Sciences*. Columbus: Ohio State University Press.

Turner, V. (1982) *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. New York: Performing Arts Journal Publications.

Turner, V. (1995) *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. New York: de Gruyter.

University of Canterbury (1998, July) *Arts Faculty Newsletter*. Christchurch: UC.

University of Canterbury (2000) *Audit 2000 Portfolio*. Christchurch: UC.

University of Canterbury (2003–2010) *University Charter*. Christchurch: UC.

University of Manchester (1997) Strategic Plan 1997/1998 to 2000/2001. www.man.ac.uk/policies/52.htm.

University of Sydney (1998) Goal 1: Strategic Plan. www.usyd.edu.au/about/publication/pub/stratgic.shtml.

Vassalo, P. (2004) arête, *Philosophy Now*, 45: 7–8.

Victoria, University of Wellington (2004) Charter, 1 January 2004–31 December 2009. www.vuw.ac.nz/home/about_victoria/publications.html#staff.

Walker, M. (2002) Pedagogy and politics and purposes of higher education, *Arts and Humanities in Higher Education*, 1 (1): 43–58.

Warren Piper, D. (1994) *Are Professors Professional?: The Organization of University Examinations*. London: Jessica Kingsley.

Webster, C. (2002) Constructing the teaching-research link in the built environment disciplines, *Exchange*, 3: 15–16.

Webster, D. S. (1984) Faculty and instructional development, *The Pen*, Newsletter published by Division J. Post Secondary Education of the American Educational Research Association.

Webster's Revised Unabridged Dictionary (1998). Version published 1913 by the C. & G. Merriam Co., Springfield, Mass., under the direction of Noah Porter, D.D., LL.D. Electronic version is copyrighted (C) 1996, 1998 by MICRA, Inc. of Plainfield, NJ. Last edit 3 February, 1998.

Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

Westergaard, J. (1991) Scholarship, research and teaching: a view from the social sciences, *Studies in Higher Education*, 16 (1): 23–8.

White, A. (1986) Teaching and research: independent, parallel, unequal, *ERIC Document*, No. ED28150.

Williams, G. (1997) The market route to mass higher education: British experience 1979–1996, *Higher Education Policy*, 10: 275–89.

Windschitl, M. (2002) Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers, *Review of Educational Research*, 72 (2): 131–75.

Winnicott, D. W. (1974) *Playing and Reality*. Harmondsworth: Penguin.

Wittgenstein, L. (1953) *Philosophical Investigations*, trans. G. E. M. Anscombe. New York: Macmillan.

Wright, P. (1992) Learning through enterprise: the Enterprise in Higher Education initiative, in R. Barnett (ed.) *Learning to Effect*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Yorke, M. (1994) Enhancement-led higher education, *Quality Assurance in Higher Education*, 2: 6–12.

Yorke, M., Barnett, G., Bridges, P., Evanson, P., Haines, C., Jenkins, D., Knight, P., Scurry, D., Stowell, M. and Woolf, H. (2002) Does grading method influence honours degree classification?, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (3): 269–79.

Young, M. (2003) *Curriculum Studies and the Problem of Knowledge: Updating the Enlightenment?* Paper presented to the Education, Policy, Innovation and Change Research Group (EPIC), Education Department, University of Bath, Bath, 14 March 2003.